# GŁOS SZKOŁY ZAWODOWEJ

ORGAN STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Nr. 4 KWIECIEŃ 1932 r ROK IV



## *KOMUNIKAT.*

*W piątek dnia 22 kwietnia o godz. 5 popołudniu odbędzie się w lokalu Stowarzyszenia N. S. Z. (Al. Jeroz. 47 m. 10) Zebranie Organizacyjne P. P. Dyrektorek i Dyrektorów Szkół Zawodowych warszawskich i podstołecznych, na które zaprasza Komitet Organizacyjny, celem zorganizowania Sekcji Dyrektorów przy Kole Warszawskiem.*

*Porządek obrad jest następujący:*

*1) Sprawa organizacji Sekcji Dyrektorów Szkół Handlowych, Technicznych i Żeńskich.*

*2) Program najbliższej działalności Sekcji: a) Programy i statuty szkół zawod. b) angażowanie nauczycieli, c) inne sprawy bieżące.*

*3) Wybory Zarządu Sekcji. 4) Wolne wnioski.*

## *OD REDAKCJI.*

*Bieżący Nr. Głosu Szkoły Zawodowej jest wyrazem zainteresowań i prądów, nurtujących w szkolnictwie zawodowem żeńskiem w ogólności, a specjalnie w szkolnictwie gospodar-*

*czem. Jako zagadnienie naczelne wysunięto w nim kwestje ustroju szkół gospodarczych, metodyki i organizacji tak nauczania, jak i wychowania.*

*Intencją referatów jest danie impulsu do przemyślenia pewnych zagadnień, oraz zachęcenie ogółu nauczycielstwa do wypowiedzenia się na poruszone tematy.*

*Chcąc to ułatwić, wysunięto na początek tezy, w ktorych zawarto istotną treść referatów, dając tą drogą materjał do dyskusji.*

*Prezydjum Sekcji Głównej Szkół Żeńskich*
*Stow. Nauczycieli Szkół Zawodowych.*

## TEZY

*1. Praktyczna nauka gospodarstwa domowego powinna być udzielana we wszystkich szkołach żeńskich o charakterze szkół końcowych.*

*2. Praktyczna nauka gospodarstwa domowego powinna być przedmiotem obowiązkowym programu szkoły powszechnej każdego stopnia organizacyjnego, oraz szkoły średniej zarówno ogólnokształcącej, jak zawodowej stopnia gimnazjalnego.*

*3. W celu postawienia nauki gospodarstwa domowego na właściwym poziomie należy stworzyć wydział gospodarstwa domowego przy uczelniach akademickich, którego zadaniem będzie podniesienie tej dziedziny wiedzy do należytego poziomu naukowego, ujęcie zagadnień gospodarstwa domowego przez pryzmat ekonomicznych potrzeb kraju, oraz kształcenie pedagogiczne.*

* * *

*4. W nauczaniu gospodarstwa domowego bywa obecnie najczęściej stosowany tok lekcji herbartowski. Z punktu widzenia dzisiejszej pedagogiki i psychologji właściwszy byłby tok Dewey'a, ponieważ odtwarza on naturalny bieg myślenia.*

*Demonstracja, która jest nieodzowną w nauczaniu gospodarstwa ze względu na technikę pracy, daje się wprowadzić do lekcji o toku Dewey'a w momencie, gdy uczennice odczuwają jej potrzebę wskutek zetknięcia się z trudnością.*

* * *

*5. Najważniejsze czynniki wychowawcze na terenie pracy warsztatowej są:*

a) osobiste walory nauczyciela: jego stosunek do pracy i do uczniów;

b) racjonalne urządzenie warsztatu;

c) dobra metoda pracy, oparta o znajomość indywidualnej i grupowej psychiki młodzieży, uwzględniająca dokładną kontrolę nad planowaniem, przebiegiem pracy i jej wykończeniem.

* * *

6. Działalność organizacyj uczniowskich powinna być wyrazem psychicznych możliwości młodzieży, oraz zadań wychowawczych szkoły.

7. Program wychowawczy winien uwzględnić samowychowanie indywidualne, społeczne, państwowe, okres psychiczny młodzieży, jej nastawienie psychiczne i zainteresowania.

8. Ustrój organizacji powinien być odpowiednikiem różnorodności zagadnień, przewidzianych w planie prac.

9. Podstawą systematycznej pracy organizacji musi być niewielka tylko ilość dokładnie obmyślonych „projektów".

10. Praca w organizacjach uczniowskich powinna być traktowana jako praktyczna nauka obywatelstwa i z tego tytułu powinna rozporządzać pewną ilością godzin, wyznaczonych w ogólnym rozkładzie godzin szkolnych.

* * *

11. Akcja władz szkolnych w kierunku dokształcania nauczycieli jest konieczna,

Dokształcanie powinno mieć charakter kursów praktycznych. Nauczyciele powinni otrzymywać płatne urlopy na czas trwania kursu.

12. Akcja dokształcania powinna objąć w I rzędzie nauczycielki gospodarstwa domowego. Dokształcanie fachowe powinno mieć miejsce na terenie praktyki zawodowej; dokształcanie pedagogiczne — na kursach praktycznych.

13. Program kursów powinien obejmować: ćwiczenia praktyczne, kontrolujące technikę zawodu, lekcje pokazowe i seminarja metodyczne, wykłady teoretyczne i ćwiczenia z zakresu przedmiotów pomocniczych.

* * *

14. Praktyka zawodowa jest koniecznem uzupełnieniem studjów szkolnych, ze względu na technikę pracy i umiejęt-

*ność dostosowania się do życiowych potrzeb chwili bieżącej. Powinna ona objąć w odpowiednim zakresie absolwentki wszystkich typów szkół zawodowych.*

*15. Dla zapewnienia dostatecznej ilości praktyk konieczne jest wciągnięcie odpowiednich czynników do współpracy ze szkołą.*

*16. Jednym z etapów pracy nad zorganizowaniem praktyk w zakresie gospodarstwa domowego, musi być szkolenie gospodyń, jako kierowniczek warsztatów, na terenie których odbywać się będzie praktyka zawodowa.*

*17. Praktyki nauczycielek gospodarstwa nie powinny się ograniczać do jednego dłuższego okresu, lecz muszą być co pewien czas ponawiane.*

---

*Leonarda Madurowiczówna.*

## WCZORAJ, DZIŚ i JUTRO SZKOŁY GOSPODARCZEJ

Budowa szkoły gospodarczej na ziemiach polskich rozpoczyna się w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Pierwsze szkoły tego typu, założone przez nasze pionierki nauki gospodarstwa domowego, p. generałową Jadwigę Zamoyską i p. Cecylję Platerównę miały na celu wychowanie dziewcząt do pracy dla podniesienia kultury życia rodzinnego i wytwórczości rodzimej. Szkoły te zbierały w swych murach młodzież wiejską i miejską, dając jej w kursach dłuższych i krótszych wykształcenie praktyczne i ogólne oraz wychowując ją do tworzenia domów szczęśliwych i pożytecznych społeczeństwu.

Dalszą organizację szkół gospodarczych prowadziły Koła Ziemianek, Koła Włościanek i Koła Gospodyń, zapalając ogniska szkolne w rozmaitych stronach Polski i podtrzymując ich czynność własnemi funduszami, bez żadnej pomocy. wśród wrogich każdej sprawie polskiej okoliczności. Mimo to wszystkie szkoły rozwijały się a liczba ich powiększała się z każdym rokiem. Intuicyjnie tworzono programy. oparte częściowo na wzorach szkół zachodnich i przystosowywano je doraźnie do potrzeb naszych. Pomimo trudności w skompletowaniu personelu. z powodu braku w owym czasie odpowiedniej szkoły dla instruktorek. szkoły te przekształcały bardzo

surowy ale wdzięczny materjał na twórcze i pożyteczne pracownice zawodowe gospodarstw małorolnych, podtrzymując rodzimą kulturę domu polskiego na terenie wsi.

Do najstarszych szkół tego typu należą szkoły w Kórniku, Śremie w b. Księstwie Pznańskiem; w Chyliczkach, Mirosławicach, Kruszynku, Gołatczyźnie w b. Kongresówce; w Kuźnicach (przeniesiona z Kórnika), Albigowej, Olesku, Ruszczy na terenie b. Galicji.

Rozwijający się zakres pracy i potrzeba odpowiednio kwalifikowanych sił powołały do działania pierwsze *seminarjum kształcenia instruktorek i nauczycielek kursów gospodarczych,* które założyła na terenie własnych posiadłości p. J. Karłowiczówna w Snopkowie pod Lwowem w r. 1913. Seminarjum miało przygotowywać nauczycielki dla ogółu placówek rozsianych na terenie ziem polskich. Idea gospodarczego kształcenia kobiet nie uznawała kordonów, zapalała serca i łączyła je w ciężkiej ale wdzięcznej pracy dla wspólnego wszystkim dobra — dnia dzisiejszego.

Poświęcając ten krótki szkic ówczesnej pracy dla najwięcej zagrożonej, bo do walki o swe prawa nieprzygotowanej chaty wiejskiej, przejdę teraz na teren miasta.

Najstarszym typem szkoły gospodarczej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia była szkoła gotowania, zorganizowana jako dochodowa jadłodajnia. Szkoły takie istniały w kilku większych miastach polskich. Dla zapewnienia szkole jak najlepszego wyniku pracy, silny nacisk stawiano na naukę zawodu. Kuchnia była reklamą szkoły i przyciągała nietylko uczenicę, ale i odbiorców — stołowników. którzy stanowili o jej istnieniu, dając podstawy materjalne. Ze szkoły tej rozwinął się powoli drugi typ szkoły gospodarczej miejskiej już bez jadłodajni dochodowej. Do programu gotowania dodano szycie, pranie i prasowanie w bardzo małym zakresie i poświęcono pewną ilość godzin przedmiotom teoretycznym, zastosowanym do celów praktycznych. W szkole takiej prowadzono roczne i krótkoterminowe kursy, przeznaczone dla młodzieży oraz naukę dokształcającą gospodarstwa domowego dla pań domu i służby domowej. Pierwsze szkoły tego typu powstały w Krakowie i we Lwowie, a były utrzymywane przez gminy.

Ponieważ już w owym czasie walka o byt zaczęła maso-

wo wciągać kobiety do pracy zarobkowej, odrywając je od pracy domowej — ze szkodą dla moralnego i materjalnego zdrowia rodziny, szkoły gospodarcze stawiały sobie za cel najbliższy, podniesienie umiejętności pracy kobiety na terenie domu do takiej sprawności, by ta sprawność zapewniała jej spokojną pracę zarobkową i harmonijne życie całej rodzinie. Zrozumienie dla tych zadań szkoły gospodarczej zaczęło się szybko rozszerzać, dając projekty organizacji szkół tego typu i w innych większych miastach. Projekty te powiększyły zakres pracy szkoły gospodarczej krakowskiej o dział kształcenia nauczycielek do nauczania gospodarstwa domowego. Dział ten uruchomiono w r. 1912. Do Seminarjum Nauczycielek Gospodarstwa przyjmowano nauczycielki szkół powszechnych z kilkuletnią praktyką pedagogiczną. Z powodu wypadków wojennych Seminarjum rozwijało się powoli. Z kilkuletniej swej działalności dało szereg nauczycielek, organizatorek nauki gospodarstwa domowego w dobie obecnej. W dalszym planie organizacyjnym szkoła krakowska zamierzała uruchomić dział gospodarczo-społeczny, który miał na celu przygotowanie kobiet do pracy zarobkowej, w charakterze kierowniczek gospodarki zbiorowej w rozmaitych przedsiębiorstwach przemysłowych i instytucjach opieki społecznej. Działu tego nie uruchomiono również z powodu wypadków wojennych. Podnoszę tę sprawę z uwagi na to, że już w owym czasie powstawały projekty, których realizacja nastąpić miała dopiero w czasach dzisiejszych, nie tracąc nic ze swej żywotności.

Organizatorkami pierwszych i następnych typów szkoły gospodarczej miejskiej, które oddały im pracę całego życia są: p. Bolesława Bieńkowska i p. Marja Disslowa-Sołtysowa.

Wkońcu zaznaczę, że na terenie byłego Księstwa Poznańskiego były czynne *niemieckie szkoły gospodarstwa miejskiego,* przeważnie drugiego typu, jako działy szkół handlowo - przemysłowych w Poznaniu, Lesznie, Gnieźnie, Inowrocławiu i Toruniu.

W dzisiejszych czasach sprawa gospodarczego kształcenia rozwija się powoli ale systematycznie. Organizacja idzie w dwóch kierunkach: przez wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego do programu szkoły powszechnej dąży do rozszerzenia elementarnego wykształcenia ogólnego w celu

praktycznego przygotowania do życia; przez odpowiednio zorganizowaną szkołę gospodarczo-zawodową przygotowuje do pracy zarobkowej w rozmaitych działach wytwórczości gospodarczej.

Wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego do programu szkoły powszechnej (dotychczas przedmiotu nadobowiązkowego), daje młodzieży podstawowe wiadomości z zakresu umiejętności najkonieczniejszych dla życia codziennego. Program obejmuje: gotowanie, porządki, pranie, prasowanie, szycie i rachunkowość domową. Realizacja programu następuje powoli i w mierze dotychczas niedostatecznej, głównie z powodu braku pomieszczeń i odpowiednich urządzeń. Tylko niektóre większe miasta zrealizowały program prawie całkowicie, a tylko na terenie całego Województwa Śląskiego zrealizowano program całkowicie, bez zastrzeżeń. Częściowo zaradzono brakowi lokali otwieraniem *Centralnych Szkół Pracy Domowej*, z których korzysta kilka klas szkół powszechnych, Klasy te spędzają w szkole jeden dzień w tygodniu i zmieniają się kolejno. Szkoły takie powstały w Warszawie, Łodzi, Częstochowie, Białymstoku, Grodnie i Łucku. Wielki procent młodzieży pozbawiony jest jeszcze podstawowych wiadomości z zakresu gospodarstwa domowego.

Braki te uzupełnić może młodzież, która ze szkoły powszechnej przechodzi do nauki zawodu, zapisując się do szkoły zawodowej, której program obejmuje naukę gospodarstwa domowego, a także i ta młodzież, która dąży do zawodu przez termin, względnie rozpoczyna pracę zarobkową. Młodzież ta uczęszcza równocześnie do obowiązkowej szkoły dokształcającej, gdzie pobiera naukę gospodarstwa domowego w pierwszym roku. W przybliżeniu najwyżej 10% młodzieży przechodzi ze szkoły powszechnej do szkoły dokształcającej zawodowej, gdyż te szkoły istnieją dla dziewcząt tylko w większych miastach.

W dzisiejszych czasach ciężkich pod względem gospodarczym sprawa racjonalnego zarządzania dochodami jednostki, czy rodziny dla zapewnienia jej moralnego i fizycznego zdrowia oraz harmonijnego współżycia staje się specjalnie ważna. Sprawa ta nabiera jeszcze większego znaczenia, jeżeli się zważy, że w gospodarstwach domowych jest zaangażowanych około 60% ogólnego majątku gospodarczego. Umiejętne za-

rządzanie tym majątkiem i dostosowanie trybu życia jednostki, czy rodziny do wymagań ekonomji i dietetyki, to powiększanie dobrobytu kraju i podniesienie stopy życiowej wszystkich warstw na wyższy i kulturalniejszy poziom. Wymagania te zmuszają do nabycia wiedzy z zakresu gospodarstwa domowego w szkole i tylko w szkole.

Młodzież, która nie przeszła nauki gospodarstwa domowego w szkole powszechnej i absolwentki szkół średnich ogólnokształcących, których program nie przewiduje nauki gospodarstwa domowego, korzystają w dobie obecnej z jednorocznych szkół gospodarczych. W szkołach tych otrzymują podstawową naukę i przygotowują się do racjonalnego kierowania życiem rodzinnem.

*Jednoroczne szkoły gospodarstwa domowego,* zakładane i utrzymywane przez organizacje specjalnie temi sprawami zainteresowane, tworzą samodzielne jednostki szkolne. Najczęściej spotykamy je jako oddziały szkół zawodowych żeńskich średnich, państwowych lub miejskich. Program jednorocznej szkoły gospodarstwa domowego obejmuje wszystkie działy gospodarstwa domowego, tworząc z nich zasadniczy ośrodek zainteresowania naukowego i pracy wychowawczej. Prócz jednorocznego kursu nauki, niektóre szkoły prowadzą krótkoterminowe od 3 — 5 miesięcy kursy dokształcające dla pań domu i pomocnic domowych. Programy tych kursów uwzględniają tylko jedną specjalność pracy domowej. Rozwój jednorocznych szkół gospodarstwa domowego w ostatnich latach świadczy o ich żywotności i potrzebie.

Brak nauki gospodarstwa w szkole powszechnej na terenie wsi i małego miasta uzupełniają częściowo *wędrowne kursy gospodarstwa domowego,* czynne od szeregu lat. Kursy te spełniają doniosłe zadanie, gdyż mają możność bezpośredniego zetknięcia się ze środowiskiem i potrzebami swych słuchaczek, dostosowując każdorazowo program pracy do nasuwających się zagadnień.

Wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego do programu szkoły powszechnej i rozwijające się jednoroczne szkoły gospodarstwa domowego wysunęły zadanie przygotowania odpowiednio kwalifikowanych sił nauczycielskich. Normalnem przygotowaniem do nauczania tego przedmiotu zajmują się *seminarja dla nauczycielek gospodarstwa.* Seminarjów

nauczycielek gospodarstwa mamy obecnie sześć, z tego 4 dla szkół miejskich i 2 dla szkół wiejskich.

Program nauczania obejmuje: przedmioty zawodowe praktyczne, przedmioty zawodowe teoretyczne, przedmioty pedagogiczne i ogólnokształcące. Najwięcej czasu poświęca się przedmiotom praktycznym, dążąc do całkowitego opanowania przez uczenice techniki zajęć domowych. Przedmioty te stanowią ośrodek nauczania, ale opierają się na grupie przedmiotów teoretycznych, dających naukowe podstawy zajęciom praktycznym. Zdobycie umiejętności przekazywania nabytej wiedzy przyszłym uczenicom oraz umiejętne oddziaływanie na nie, jest celem nauk pedagogicznych. Przedmioty ogólnokształcące mają pogłębić życie duchowe przyszłych wychowawczyń młodzieży, podnieść ich poziom ideowy, rozwinąć poczucie odpowiedzialności oraz zaznajomić z zagadnieniami życia politycznego i gospodarczego Państwa. Absolwentki seminarjów po dwuletniej praktyce pedagogicznej i zawodowej i złożeniu prac pisemnego egzaminu uzyskują kwalifikacje nauczycielskie.

Rozwinięcie się w ostatnich latach w Polsce przemysłu restauracyjno - hotelowego zwłaszcza w miejscowościach letniskowych o znaczeniu sportowo - turystycznem i postęp, jaki dokonał się w dziedzinie higjeny odżywiania, kierujący medycynę na tory najbardziej słusznej metody zapobiegawczej przez racjonalne odżywianie, wymagały celowo przeszkolonych pracownic dla gospodarstw przemysłowych i gospodarstw opieki społecznej. Zadanie to spełnia grupa szkół gospodarczo - zawodowych.

Pierwszą próbą organizacyjną tego rodzaju szkoły jest *Szkoła Gospodarczo - Społeczna* Stow. „Służba Obywatelska" w Łodzi. Szkoła ma na celu przygotowanie kierowniczek do zarządzania gospodarką zbiorową w internatach, tanich kuchniach, letnich kolonjach itp. instytucjach społecznych o charakterze gospodarczym. Kurs nauki jest dwuletni. Prócz kursu dwuletniego czynne są jednoroczne i krótkoterminowe kursy, które kształcą i dokształcają do pracy w gospodarstwie rodzinnem.

W najbliższym czasie powstanie szkoła dietetyki przy Miejskiej Szkole Przemysłowo - Handlowej w Inowrocławiu, jako jej oddział. Celem szkoły będzie przygotowanie kierow-

niczek do zarządzania kuchniami w szpitalach, sanatorjach, uzdrowiskach i innych ośrodkach zdrowia.

Czynne obecnie *szkoły przemysłów gastronomicznych*, jak kuchmistrzostwa, piekarstwa i cukrownictwa oraz szkoły pomocnic domowych nie spełniają wprawdzie zadania w dostatecznej mierze, ale dają początek realizacji do dalszej rozbudowy.

Przygotowaniem kwalifikowanego personelu zarządzającego i pomocniczego dla przemysłu hotelarsko-restauracyjnego zajmuje się Państwowa Szkoła Hotelarska w Zakopanem. Podobna szkoła o rozszerzonym zakresie działania zostanie założona w najbliższym czasie w Warszawie.

Z powyższego przedstawienia wynika, że w kierunku rozpowszechnienia elementarnej nauki gospodarstwa domowego i w kierunku organizacji szkół zawodowych tego typu tak Władze Szkolne Państwowe, jak i organizacje społeczne temi sprawami zainteresowane wiele już działały. Działalność dotychczasowa spopularyzowała ideę gospodarczego kształcenia przez szkołę w pewnej mierze, ale jeszcze niedostatecznej. Do programu szkoły powszechnej wprowadzono naukę gospodarstwa domowego, ale jako przedmiot nadobowiązkowy. Nadobowiązkowość przedmiotu i często niewłaściwe traktowanie nie zabezpiecza nauce gospodarstwa domowego należytego szacunku i nie stworzy nigdy tej szerokiej podstawy której wymaga w czasach dzisiejszych konieczność dostosowania gospodarki rodziny do postępu techniki, organizacji pracy i tych wszystkich dziedzin wytwórczości, które łączą bezpośrednio gospodarkę rodziny z wytwórczością kraju.

Najlepszą organizację i wysoki poziom naukowy wykazują seminarja nauczycielek gospodarstwa szczególnie w Warszawie i Krakowie. Placówki te niczem nie ustępują zagranicznym uczelniom, chyba tylko brakiem należytego pomieszczenia.

Brak budynków, brak lokali w szkołach powszechnych i brak urządzeń, dostosowanych do zadań programu, to bolączki szkoły gospodarczej dnia dzisiejszego.

Wszystkie poczynania na tem polu uważać należy za pierwszy krok do dalszej organizacji, która w ramach nowego ustroju szkolnictwa może rozwinąć się wszechstronnie i za-

pewnić nauce gospodarstwa domowego i nauce gospodarstwa społecznego należyte stanowisko w dniu jutrzejszym.

Dla zapewnienia szerokiemu ogółowi młodzieży podstawowego przygotowania do zarządzania gospodarką rodziny uważam za konieczne wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego do programu szkoły powszechnej jako przedmiotu obowiązkowego w 6 i 7 roku nauki, każdego stopnia organizacyjnego. Nie widzę przyczyny, dla której chłopcy w tym wieku nie powinni narówni z dziewczętami zaznajamiać się z zasadami racjonalnego dożywiania, mieszkania, oraz preliminowania wydatków i prowadzenia rachunków domowych. W myśl postulatów szkoły twórczej nauka gospodarstwa domowego na tym poziomie nauczania winna stanowić ośrodek, wokoło którego będą się grupowały inne przedmioty. *Program takich przedmiotów, jak przyrodoznawstwo, rachunki, higjena* i rysunki należałoby dostosować do nauki gospodarstwa *domowego.*

Wykonanie programu na terenie miasteczek i wsi nie przedstawiałoby tak wielkich trudności, gdyby w okręgu każdego inspektoratu była czynna przynajmniej jedna nauczycielka z obowiązkiem dojeżdżania do szkół w okręgu. W ostatecznym wypadku zajęcia praktyczne mogłyby odbywać się przy ogniskach rodzinnych młodzieży z wielkim dla tych ognisk pożytkiem.

Program gimnazjum ogólnokształcącego uwzględnia obok wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia. W celu wykonania tego zadania i dla dobra młodzieży żeńskiej byłoby pożądanem wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego do programu jednej z klas wyższych, jako nauki ekonomji domowej, tytułem próby. Ułatwi to przyszłym kierowniczkom życia rodzinnego zharmonizowanie pracy na terenie domu z pracą zarobkową poza domem.

Ponieważ ustawa o ochronie pracy kobiet i młodocianych nie zezwala na przyjmowanie do zawodu przed ukończeniem 15 roku życia, nowy ustrój szkolnictwa przewiduje na ten rok dla absolwentów wszystkich szkół wszelkich stopni, obierających drogę do zawodu przez praktykę zawodową, pierwszy stopień rocznej szkoły przysposobienia zawodowego. W programie takich szkół żeńskich winna być nauka gospodarstwa domowego jako pogłębienie wiadomości ze szkoły powszech-

nej. Zakończenie programu nastąpić może w szkole dokształcającej zawodowej, którą dziewczęta będą przechodziły obowiązkowo przy następnej nauce zawodu jako terminatorki w rzemiośle, praktykantki, względnie jako robotnice fabryczne.

Obowiązkowemu dokształcaniu do 18 roku życia będzie podlegała również młodzież, która wypełni obowiązek szkolny, a nie będzie uczęszczała do żadnej szkoły i nie będzie pracowała w zawodzie. Dokształcanie odbywać się będzie na kursach dokształcających ogólnych. Program kursów dla młodzieży żeńskiej winien objąć naukę gospodarstwa domowego. Uwzględniając elementarne przygotowanie już nabyte w szkole powszechnej, winien rozszerzyć zakres wiadomości w stopniu wyższym. I w tym wypadku na terenie małych miast i wsi okręgowe nauczycielki gospodarstwa domowego spełnią zadanie najwydatniej.

Odpowiednio do zadań, w programach nauki gospodarstwa domowego należałoby rozróżnić 2 stopnie: program elementarny, uzgodniony z wszystkiemi zadaniami szkoły powszechnej i program o szerszym zakresie, pogłębiający program poprzedni.

Tyle o nauce gospodarstwa domowego jako o przedmiocie i o celach kształcenia ogólnego do życia praktycznego

Zkolei przejdę do przedstawienia organizacji szkół gospodarczo-zawodowych dla tych kandydatek, które do pracy zarobkowej będą przygotowywały się przez szkołę.

W ramach nowej ustawy mogą powstać szkoły pomocnic domowych i pracownika niższego w gospodarstwach zbiorowych, jako szkoły zawodowe stopnia niższego o charakterze wybitnie praktycznym, z programem opartym na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej. Szkoły tego typu będą wyrazem potrzeby życia, które odczuwa brak odpowiednio kwalifikowanych sił pomocniczych. Szkoły 2 — 3 letnie muszą uwzględnić przygotowanie do zawodu, wyrobić duże poczucie etyki zawodowej i obowiązkowości u tej młodzieży, która bezpośrednio ze szkoły będzie przechodziła do życia.

Ponieważ droga przez szkołę będzie dostępna tylko tej młodzieży, której warunki życia na to pozwalają, a życie domaga się pracownika kwalifikowanego, należy stworzyć dla młodocianej pracownicy w gospodarstwie własnem, czy ob-

cem możność zawodowego kształcenia się w odpowiednio zorganizowanej szkole dokształcającej. Szkolenie przez praktykę w warsztacie wymaga odpowiednio zorganizowanych warsztatów pracy domowej. Przypuszczam, że czynne na tym polu organizacje społeczne nie uchylą się od współpracy i zajmą się tą sprawą.

Unormowany przepisami egzamin zawodowy, równoległy do egzaminu czeladniczego, może być zakończeniem pierwszej i drugiej drogi.

Rozwój ustroju społecznego w dzisiejszej dobie stwarza coraz więcej form gospodarki zbiorowej. Powstają one dla spraw zdrowia, mieszkaniowych, wychowawczych, opieki społecznej, a najbliższa przyszłość wytworzy tę formę, szczególnie w wielkich miastach, dla potrzeb życia codziennego, w celu ułatwienia życia jednostkom, a nawet rodzinom, zajętym pracą zarobkową. Każda forma gospodarki zbiorowej wymaga inteligentnych, energicznych i odpowiednio kwalifikowanych pracownic, szczególnie na stanowiskach kierowniczych. W dzisiejszych czasach stanowiska te zajmują przeważnie osoby bez kwalifikacyj i prowądzą je ze szkodą dla zdrowia korzystających z gospodarki zbiorowej i ze szkodą dla jej podstaw materjalnych. Wynika z tego konieczna rozbudowa szkół gospodarczo - społecznych, których stopień ustrojowy z uwagi na szersze i trudniejsze zadania musi być wyższy.

Szkoły gospodarczo - społeczne stopnia gimnazjalnego, oparte na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej winny dać przygotowanie podstawowe dla każdej formy gospodarki zbiorowej.

Szkoły gospodarczo - społeczne stopnia licealnego, stojące pod względem programowym na podbudowie gospodarczo-społecznego gimnazjum, winny różniczkować się na wydziały. Podstawą dydaktyczną w pierwszym wypadku będzie grupa przedmiotów, które będą miały na celu przygotowanie kierowniczek gospodarki zbiorowej w sanatorjach, szpitalach, klinikach i innych ośrodkach zdrowia. Podstawę dydaktyczną w drugim wypadku będzie stanowiła grupa przedmiotów, które będą miały na celu przygotowanie kierowniczek gospodarki zbiorowej w zakładach wychowawczych i innych

formach opieki społecznej oraz różnych formach życia społecznego.

Przygotowanie personelu kierowniczego i pomocniczego dla gospodarstw przemysłowych będzie zadaniem szkół hotelarsko - restauracyjnych, których stopień i organizację ustali dopiero życie.

Czynne obecnie seminarja nauczycielek gospodarstwa przekształcą się prawie bez zmiany ustroju na odpowiednie licea. Dla zapewnienia możności dalszego kształcenia absolwentkom liceów i dla kształcenia kandydatek na nauczycielki dla szkół gospodarczo - zawodowych wyżej zorganizowanych okazuje się koniecznem utworzenie wyższej uczelni. Do obowiązków wyższej uczelni będzie należało kształcenie i dokształcanie; przeprowadzanie badań w różnych specjalnościach nauki gospodarstwa domowego i społecznego; ustalenie metod pracy i wyrobienie tej nauce tego szacunku, jaki jej się słusznie należy z tytułu pracy dla podniesienia wytwórczości gospodarczej Państwa i dobrobytu wszystkich obywateli.

---

*Kamilla Chołonieroska.*

## ROZWÓJ NAUKI GOSPODARSTWA ZAGRANICĄ

Nauka gospodarstwa domowego powstała w drugiej połowie zeszłego wieku i rozwijała się początkowo w różnych krajach na równomiernych, dość zbliżonych do siebie podstawach. Oto chronologicznie ujęte daty powstania pierwszych szkół gospodarczych w różnych krajach: 1853 Anglja, 1865 Niemcy i Norwegja, 1869 Austrja, 1870 Francja, 1877 Belgja, 1880 Czechy, 1881 Szwajcarja, 1888 Węgry i Rumunja, 1890 Danja, 1891 Finlandja, 1892 Holandja, 1900 Włochy, 1906 Jugosławja i Hiszpanja, 1910 Bułgarja i Grecja, 1925 Portugalja*).

Do rozwiązania nowych zagadnień, które powstały na tle życia codziennego i społecznego w drugiej połowie ubie-

*) Nauka gospodarstwa została poza tem wprowadzona we wszystkich krajach Am. Półn. i Połudn., w niektórych kolonjach w Afryce, oraz w Chinach (szk. powsz.) i w Japonji.

głego stulecia, przystąpiły przedewszystkiem wybitne jednostki ze świata kobiecego przez podjęcie i posuwanie naprzód gospodarczego wykształcenia kobiet. Poparcie w pracy i zrozumienie znalazły one w związkach kobiecych, stowarzyszeniach społecznych i religijnych. Szybki rozwój szkolnictwa gospodarczego tłumaczy się wielkim zapałem i szlachetną ofiarnością tych pierwszych kobiet i zrzeszeń kobiecych, które mu się oddały. Nowa idea natchnęła pionierki rzeczowym idealizmem i zdołała wykrzesać z nich tyle poważnych wysiłków, że doprowadziły w krótkim czasie do niezwykłych rezultatów. Przyświecała im myśl, że skoro przeznaczeniem kobiety jest założenie ogniska rodzinnego, trzeba ją do tego odpowiednio przygotować, gdyż tylko jednostka moralnie i gospodarczo silna potrafi przeciwstawić się niedomaganiom i klęskom społecznym. W dziedzinie kształcenia gospodarczego odrazu zaznaczyła się podwójna dążność, by z jednej strony wyszkolić kobiety, którym konieczność lub powołanie każe poza domem pracować, a z drugiej strony — także i te, dla których dom rodzinny pozostał nadal jedynym warsztatem pracy. Oczywiście, stosownie do różnych warunków politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i społecznych poszczególnych narodów reszta gospodarstwa kobiecego kroczyć musiała różnemi drogami, przygotowując się do potrzeb miejscowych. Charakter jej też rozmaicie się ukształtował.

Pierwsze szkoły gospodarcze, zakładane w większości krajów, przeznaczone były dla dziewcząt dorosłych, córek rodzin inteligentnych, które się kształciły dla własnego użytku, jako przyszłe żony i matki. Chodziło o to, by zaznajomić je w sposób planowy i racjonalny z całokształtem obowiązków kobiety w gospodarstwie domowem i ze zdobyczami techniki i nauki w dziedzinie gospodarczej pracy kobiet. Z uczennic szkół powyższych rekrutowały się nieraz późniejsze nauczycielki gospodarstwa w szkołach i na kursach.

Równolegle do rozwoju tych pierwszych szkół prywatnych kroczy zapoczątkowana najprzód w krajach rolniczych, akcja, mająca na celu dokształcanie kobiet na wsi w umiejętnościach gospodarstwa wiejskiego. Inicjatywa prywatna zastąpiona bywa tu coraz częściej przez urzędową. Państwa i samorządy, w zrozumieniu podstawowej wagi szkolenia gospodarczego. zmierzającego do podniesienia wytwórczości

i dobrobytu ludności, zainteresowują się sprawą i biorą w niej coraz żywszy udział, zakładając szkoły i kursy, lub też subwencjonują prywatne uczelnie. Szkoły gospodarczo - rolnicze lub też kursy wędrowne dla włościanek zakładane były we Francji od 1892 r., równocześnie w Anglji, w Niemczech, Belgji, Szwajcarji, Holandji, Danji, Austrji (od 1884) później w Szwecji, Holandji, Włoszech, Hiszpanji, Rumunji, Jugosławji i Bułgarji. Nieraz zakładano przy szkołach męskich rolniczych osobne działy kobiece. Na kursach tych i szkołach uczono, poza gospodarstwem domowem, ogrodnictwa, mleczarstwa, hodowli zwierząt domowych. Chodziło o zatrzymanie rolnika na wsi, o podniesienie sprawności i zaradności rodziny włościańskiej i doprowadzenie jej do samowystarczalności gospodarczej, mimo rozdrobnienia ziemi i pogarszających się konjunktur rolniczych. W krajach o ubogiej ludności, jak Włochy i Skandynawja, chciano lepszem zagospodarowaniem wstrzymać emigrację zamorską. Szkolnictwo gospodarcze wiejskie wyświadczyło rolnictwu i rodzinie duże usługi, to też podnosi się coraz bardziej we wszystkich krajach, mnożą się szkoły, kursy wędrowne docierają do odległych zakątków. Szkolnictwo to znajduje się w poszczególnych krajach pod opieką Ministerstw Rolnictwa.

Początkowe zamierzenia i usiłowania, idące w kierunku gospodarczego wykształcenia kobiet, zmierzały do wyszkolenia przedewszystkiem tych, które stały najbliżej tego warsztatu pracy, to jest osób dorosłych. Była to najpilniejsza potrzeba chwili i wieńczyła wysiłki najprędszym rezultatem. Rozumiano jednak ogólnie, że wtedy dopiero sprawa należycie postawiona będzie, gdy nauka gospodarstwa wprowadzona zostanie do szkół powszechnych.

Stało się to w węższym lub szerszym zakresie, niemal we wszystkich krajach, po przezwyciężeniu rozlicznych trudności natury organizacyjnej, finansowej, pedagogicznej i moralnej. W wielu krajach, jak we Francji, Niemczech, Włoszech, Czechach, Hiszpanji zaprowadzono początkowo formę przejściową, przez założenie przy szkołach powszechnych kursów, które dokształciły dziewczęta, kończące szkołę lub takie, które już ją ukończyły. Na naukę tę poświęcano najczęściej jeden dzień w tygodniu, a program wyczerpywano w 35 lekcjach.

Trzeba było poza wszystkiem zwalczać opinję ludności niechętnie do sprawy usposobionej, a hołdującej utartemu przekonaniu, że nauka gospodarstwa w rękach matki spoczywać powinna. Naprzykład: rodzice dzieci, uczęszczających do szkół w Paryżu, niejednokrotnie podnosili zdanie, że szkoła ma do osiągnięcia wyższe cele, a nie zajmowanie się nauczaniem gospodarstwa domowego. Chlubną rolę odegrały tu ponownie związki i stowarzyszenia kobiece. Urabiały one opinję publiczną, usilną, twórczą pracą zdobywały szacunek dla zajęć gospodarczych, lekceważonych i nieraz pogardzanych przez ogół kobiecy.

Echa tych zabiegów, wysiłków i nastrojów odbiły się donośnie na pierwszym międzynarodowym kongresie gospodarczego nauczania kobiet, który odbył się we Fryburgu 1908 r. W kongresie wzięły udział następujące państwa: Francja, Belgja, Niemcy, Austrja, Włochy, Szwajcarja, Szwecja. Tematem obrad było zdanie sprawy ze stanu szkolnictwa gospodarczego w poszczególnych krajach i zastanowienie się nad rozwiązaniem ważnych zagadnień pedagogicznych, programowych i organizacyjnych, ze szkolnictwem tem związanych. Najważniejszą z poruszonych spraw było kształcenie nauczycielstwa gospodarczego, którą to sprawę w większości krajów rozwiązano już poprzednio przez zakładanie seminarjów nauczycielskich lub krótkoterminowych kursów półrocznych, kształcących nauczycieli.

Wyczerpujące debaty ustaliły, że kultura ogólna i kwalifikacje nauczycielek gospodarstwa winny stać odpowiednio wysoko, by, poza umiejętnościami technicznemi, których udzielać będą, potrafiły stroną wychowawczą uczennic tak pokierować, tak wpłynąć na ich umysły i serca, aby z nich urobić dzielne i wzorowe gospodynie. Powszechnie przeważyło przekonanie, że kandydatki do seminarjum gospodarczego powinny poprzednio seminarjum nauczycielskie ukończyć. Również dało się zauważyć rozdzielenie seminarjów gospodarczych miejskich i wiejskich, opartych na pracy na wsi i praktyce w gospodarstwach wiejskich (Belgja, Niemcy, Czechy, Norwegja).

Z referatów sprawozdawczych kongresu wynikało, że sprawa nauczania gospodarczego w szkołach powszechnych zdobywa sobie coraz szersze tereny, a powiększony jej pro-

gram obejmował, poza nauką gotowania, prania, porządków, szycia, naukę o szkołach żywności, higjenę i rachunkowość domową. Nąkoniec specjalny nacisk położony był na wdrożenie uczennic do oszczędności i walki z alkoholizmem. Równocześnie z akcją na terenie szkoły powszechnej wprowadzono naukę gospodarstwa do wszelkich szkół żeńskich zawodowych, zaznaczając, przytem, że zawód gospodyni domu, żony i matki, jest tym drugim zawodem, do którego każdą kobietę sposobić trzeba. W wielu szkołach traktowano samą naukę gospodarstwa, jako zawód dla wyszkolenia służby domowej. Szkoły te zakładane były początkowo przez klasztory (Francja, Niemcy, Włochy, Hiszpanja), a najdawniejszą była szkoła dla służących, założona w Strasburgu w r. 1870.

Powyżej przedstawiony stan rozwijającego się coraz intensywniej szkolnictwa gospodarczego, trwał aż do r. 1914. Z chwilą wybuchu wojny moralna praca wprawdzie w wielu krajach ustała, niemniej jednak młode, niedawno do życia powołane szkolnictwo gospodarcze, potrafiło dostosować się do kataklizmowych warunków życia i okazało niezwykłą żywotność i produkcyjność. Nietylko na terenach nawiedzonych wojną, ale i w krajach neutralnych, gdzie też docierały gospodarcze niedomagania w postaci braków żywnościowych, restrykcyj wydzielania racyj itp. np. w Anglji, krajach Skandynawskich, nauczycielki gospodarstwa stanęły gromadnie do pracy. Rywalizowały one w zapale, by zmniejszyć klęski ludności, a wrażliwość ich została żywo poruszona wielkością zadań, jakie były do spełnienia. Ograniczenia stosowane przez władze podnieciły ich pomysłowość w wynajdywaniu nowych i uproszczonych metod kulinarnych, odpowiadających warunkom chwili. Praca polegała na prowadzeniu kuchni stałych i wędrownych dla dożywiania ludności, na propagowaniu techniki pożywnych przepisów, na pouczaniu o racjonalnem spożytkowaniu produktów. W Szwecji powstała podczas wojny instytucja tak zwanych doradczyń domowych, która przetrwała do dziś i pracuje z wielkim pożytkiem dla ludności.

Czasy wojenne wykazały najściślejszy związek nauki gospodarczej z życiem, a doświadczenia wówczas zebrane tembardziej przemówiły za realizowaniem jej postulatów. Z nastaniem czasów pokoju, gdy ludzkość stanęła przed zadaniem nowego zagospodarowania zniszczonych krajów i lecze-

nia ran moralnych i materjalnych, wojną zadanych, trzeba było sięgnąć do metod dawnych i ulepszać je, stosownie do nowych, zwiększonych po stokroć potrzeb.

Tem głównem zadaniem, przed którem stanęła nowa szkoła gospodarcza, było dążenie do odbudowania rodziny. Ogólna klęska ekonomiczna, zubożenie społeczeństw, zmuszające większość kobiet do pracy zarobkowej, nie sprzyjały kulturze domu rodzinnego, przyczyniały się raczej do jej rozbicia. Zrozumiano, że dom musi kobietę odzyskać i że w tym celu trzeba uczynić pracę w gospodarstwie przyjemniejszą i produktywniejszą, a kobietę tak przekonać, by pracę gospodarczą traktowała nie jako cel sam w sobie, ale jako środek do polepszenia życia dla siebie i dla swych najbliższych. Te praktyczne umiejętności i to moralne rodzinne nastawienie może dać kobiecie szkoła gospodarcza, trzeba ją tylko odpowiednio zorganizować, poprowadzić i natchnąć właściwą myślą.

Sięgnięto zatem do rewizji dawnych metod nauczania i pogłębiono je. Ustalono związek przedmiotów gospodarczego nauczania z przyrodą, higjeną, socjologją, ekonomją, oparto je na doświadczeniach laboratoryjnych i demonstracjach, poczęto nakoniec stosować naukową organizację pracy.

Dopiero jednak w ostatnich czasach zrozumieli pedagodzy, ekonomiści, lekarze, socjologowie i technicy ważność gospodarczego wyszkolenia kobiety i zapragnęli nawiązania z niem kontaktu.

Nowożytne koncepcje szkół pracy, dążności pedagogiczne, by naukę szkolną zaktualizować, związać jak najbardziej z życiem, którego ma być odzierciedleniem, harmonizują się z istotą i dążnościami szkół gospodarczych. Stało się jasnem, że, jeżeli szkoła nie przygotuje w dostatecznej mierze do stawienia czoła wzmagającym się trudnościom życiowym, źle przygotowani mnożyć będą szeregi niezadowolonych, wnoszących niepokój w społeczeństwa.

Idee te zyskały sobie tak powszechne uznanie społeczeństw i czynników miarodajnych, w postaci przedstawicieli władz państwowych i samorządów, że staliśmy się świadkami istotnego rozkwitu szkolnictwa gospodarczego w okresie powojennym. Jest ono szerokiem rozwinięciem form dawniejszych, ale przybrało też nowe, indywidualne oblicze w poszczególnych krajach. O żywotności szkolnictwa gospodarczego

świadczą np. cyfry obrazujące stosunki w Szwajcarji. W ciągu lat dwóch r. 1920 i 1921, przybyło w tym małym kraju szkół gospodarczych i kursów dokształcających 83. Liczba ich podniosła się z 671 na 754. Ogólny koszt szkolnictwa gospodarczego wyniósł w roku 1920 do pięciu miljonów franków, z czego $^4/_5$ zostało pokrytych subwencjami Rady związkowej. Obecnie 80% ogółu kobiet w Szwajcarji pobiera naukę gospodarstwa. To samo tyczy się Belgji.

Mimo ogólnego zubożenia i skurczenia się majątkowego społeczeństw, symptomatyczny jest w okresie tym rozwój szkolnictwa prywatnego. Niestety, za szczupłe są wszędzie fundusze państwowe, by mogły sprostać zadaniu. Stowarzyszenia kobiece, związki społeczne i religijne, nawet prywatne jednostki w dalszym ciągu zakładają i prowadzą coraz to nowe szkoły i kursy. O intensywności pracy świadczy wydane niedawno w Niemczech sprawozdanie rządowe, tyczące się rozwoju szkolnictwa żeńskiego zawodowego, w którem podniesiono zasługę związków i zakonów katolickich w zakładaniu szkół. W Niemczech odgrywa w dalszym ciągu wybitną rolę tak zwana Frauenschule, roczna szkoła gospodarstwa dla absolwentek szkół średnich różnego typu. Uczy ona przyszłe gospodynie gospodarstwa pod kątem widzenia potrzeb własnych i jest jednocześnie podbudową dalszego kształcenia w zawodach: nauczycielskim, ochroniarskim, pielęgniarskim, społecznym i gospodarczym. W ostatnich latach powstał nowy typ szkoły „Höhere Fachschule für Frauenberufe“, skupiający w sobie szereg równoległych zawodów, między innemi gospodarczy.

Myślą przewodnią twórców było zmniejszenie zbyt wielkiej liczby dziewcząt, dążących do studjów wyższych. Szkoła ta trwa trzy lata, do wstąpienia wymagane jest ukończenie 6 klas gimnazjalnych. Pragnie ona zapewnić kobiecie nastawienie na praktyczne założenia życiowe przez odpowiednie wykształcenie jej intelektualnych i zawodowych uzdolnień oraz uwydatnienie jej kobiecej psychiki. Szkoły mają skupiać jednostki, które w poczuciu swych właściwości kobiecych i dając im jak najpełniejszy wyraz, pragną podporządkować siły swe życiu społecznemu. Celem tych szkół jest wychowanie typu kobiety, nadającej się do zawodów gospodarczych, gospodarczo - pedagogicznych, socjalnych, gospodarczo - pielę-

gniarskich, techniczo - pedagogicznych i sztuki stosowanej. Szkół podobnego typu jest w Niemczech 21, co świadczy o dobrem wyczuciu przez inicjatorów potrzeb chwili.

Specjalną opieką rządu cieszą się w Niemczech szkoły i kursy rolniczo - gospodarcze dla kobiet, w myśl popularnego hasła samowystarczalności gospodarczej. Kobiety stanowią większą połowę pracowników wiejskich, nietylko jako siły najemne, ale jako żony i córki włościan, są zatem współtwórczyniami tej gałęzi gospodarki krajowej. Zakres gospodar wiejskiej kobiecej znacznie jest szerszy niż w mieście, i dlatego uwaga czynników rządowych skupia się tutaj najbardziej.

Ciekawym ewenementem we Francji jest założenie zeszłego roku w Paryżu 3-letniej wyższej uczelni gospodarczej pod nazwą: „Ecole de haut enseignement ménager", mającej kształcić nauczycielki do seminarjów, szkół średnich i do pracy w zawodach gospodarczych. Do wstąpienia wymagany bacalauréat. Szkoła pragnie wpoić w uczennice rzetelną wiedzę i zmysł badawczy, które są warunkami postępu w danej dziedzinie.

We Francji, Anglji i Szwecji i we Włoszech wprowadzono naukę gospodarstwa w szeregu szkół średnich, i istnieje tendencja dalszego rozwoju w tym kierunku. Moment wychowawczy, zwrócenie uwagi na czynnik moralny i społeczny staje się coraz bardziej ośrodkiem kształcenia w szkolnictwie gospodarczem. Nuta wychowania rodzinnego tętni coraz silniej, a dochodzi do najbujniejszego wyrazu w krajach łacińskich: we Francji, Włoszech, Belgji, Hiszpanji. Kobieta wnieść musi do domu harmonję, zdrowie, czystość, wdzięk, które ułatwiają pracę i osładzają życie. Atmosfera pokoju i moralnej tężyzny uchroni najlepiej rodzinę od niezdrowych i zgubnych wpływów i ponęt. Nauka pielęgnacji dziecka znajduje również należyte uwzględnienie. W szkołach gospodarczych panować ma idealna czystość, przedmioty codziennego użytku—meble i naczynia mają być starannie i estetycznie dobrane, by dziewczęta odczuwały i oceniały ład i urok miłego wnętrza i nauczyły się wytworzyć je potem na terenie własnego domu.

Niezmiernie doniosłą rolę odgrywają pod tym względem liczne szkoły gospodarcze miejskie i wiejskie, zakładane we Włoszech. Skupiają one cały szereg agend społeczno - wycho-

wawczych i promieniują wpływem swym na całą okolicę. Odbywają się kursy gospodarcze dla włościanek i robotnic, stałe lub wędrowne, z szerokiem uwzględnieniem higjeny; kursy szycia, sprzątania, zarządu domem. Na miejscu znajdują się wzorowo wyekwipowane kuchnie, gdzie urządza się pokązy racjonalnego odżywiania i ekonomji gospodarstwa robotniczego. Ogrody warzywne i owocowe również służą jako teren doświadczalnej pracy. Szkoły te są punktem zbornym wszystkich kobiet danego okręgu, które gromadzą się w nich na odczyty, pokazy, przedstawienia kinowe z dziedzin gospodarczych, otrzymują wskaźniki, wiodące do poprawienia bytu rodziny i podniesienia jej moralności. Popularne bibljoteczki specjalne służą jako pouczenie i rozrywka. O intensywnie organizowanej pracy świadczy fakt, że niektóre z tych szkół urządzają po kilkadziesiąt kursów rocznie. Wszystkie posiadają internaty, gdzie kultywowane są cnoty harmonijnego współżycia. Szkół tych jest przeszło 40 i nazywają się szkołami nauczania gospodarczego i kształcenia rodzinnego. Niepodobna w tem miejscu nie wspomnieć o analogicznego typu czeskich „Szkołach rodzinnych". W Czechach forsowny udział kobiety (a nawet nadmierne przeciążenie jej w pracy gospodarczej na wsi) uczyniło ją twardą dla siebie i innych, oschłą dla rodziny w pożyciu domowem. Szkoła przeciwdziała temu, propagując metody organizacji pracy, łagodzi nadmierny wysiłek kobiet, a szerząc kulturę rodzinną, pobudza uczuciowość jej szczególnie w stosunku do dziecka.

Równolegle do szkół zawodowych gospodarczych wiejskich rozwijają się w różnych krajach szkoły miejskie, przysposabiające kobiety do różnych gospodarczych zawodów. Są szkoły i kursy hotelarskie dla wykształcenia kierowników hoteli i pensjonatów i oddzielne dla personelu hotelowego. Szkoły takie powstały w Szwajcarji, Francji, Niemczech i Anglji. We Włoszech i Szwajcarji, ze względu na frekwencję cudzoziemców, położony został nacisk na naukę obcych języków. We wszystkich krajach prowadzone są kursy dla służby domowej, dla personelu szpitalnego, ochron i burs. W Szwecji ustawą z r. 1918 praca domowa uznana została za rzemiosło wymagające zawodowego wyszkolenia. Założono w 32 miastach szkoły dla służby domowej: przy nich prowadzone są kursy dla dorosłych.

Specjalnym typem szkół zawodowych gospodarczych są we Włoszech rządowe bezpłatne szkoły „d'enseignement ménager et d'assistance sociale", z których wychodzą dozorczynie domowe, opiekujące się zaniedbaną moralnie i materjalnie ludnością, i analogicznie w Szwecji szkoły „de l'assistance publique".

Odrębnemi placówkami gospodarczego wyszkolenia są nakoniec szkoły dokształcające dla dziewcząt pracujących zawodowo, gdzie wprowadzono obowiązkową naukę gospodarstwa w następujących krajach: Szwajcarja, Belgja, Anglja. Szwecja, Norwegja, Danja, Niemcy, Francja i Holandja.

W miarę rozwoju działów, wchodzących w zakres nauczania gospodarczego i naukowego ich pogłębienia coraz częściej odzywają się głosy, domagające się stworzenia na wyższych uczelniach wydziałów „des sciences ménageres" dla wydania kierowniczych sił, zdolnych do rozwiązania gospodarczych zagadnień i organizowania dalszej pracy. Podnoszono równocześnie, że nie będzie trzeba tworzyć nic nowego, gdyż wszystkie umiejętności wchodzące w zakres wiedzy gospodarczej, wykładane są na uniwersytetach: chemja, fizyka, anatomja, higjena, mikrobiologja, higjena żywnościowa, ekonomja, socjologja, psychologja, pedagogja. Uzupełnienie ich np. rachunkowością domową, nauką prowadzenia domu (sciences du foyer) i odpowiednie zgrupowanie nie przedstawiałoby trudności. Każdy dział nauki może być traktowany w odniesieniu do zagadnień społecznych. W laboratorjach odbywałyby się ćwiczenia nad praktycznem zastosowaniem wiedzy. Wykłady osób, które przeszły wyższe studja i pisane przez nie podręczniki staną na właściwej wysokości zadania.

Mimo że we Francji, Danji i Belgji prowadzono szerokie dyskusje nad sprawą wprowadzenia do uniwersytetów wiedzy gospodarczej, nie wyszła ona poza ramy projektów.

Jedyny wyjątek stanowi Anglja, gdzie w jednym z kollegjów uniwersytetu londyńskiego, tak zwanem King's College, już w r. 1908 wprowadzono wyższe studja gospodarcze, a otrzymany na nich dyplom jest analogicznym do innych uniwersyteckich dyplomów. Studja na dziale tym, zwanym „Gospodarstwo domowe i wiedza społeczna" trwają lat trzy, a warunkiem przyjęcia jest ukończenie gimnazjum lub też zdanie równoznacznego egzaminu wstępnego. Następujące przed-

mioty są nauczane: fizyka, chemja, biologja, higjena, sztuka prowadzenia domu, fizjologja, bakterjologja, ekonomja gospodarcza i społeczna, psychologja. Nauka teoretyczna oparta jest na odpowiednich ćwiczeniach praktycznych, laboratorjach, a każda gałęź wiedzy ujęta jest przedewszystkiem w zastosowaniu do potrzeb gospodarczych. Niezależnie od studjów trzyletnich, obejmujących całokształt nauki, prowadzone są w Kings College kursy dwuletnie dla przyszłych administratorów gospodarczych instytucyj (np. hoteli), roczne dla wychowawczyń domowych, i roczne dla kobiet, pragnących pogłębić swą wiedzę gospodarczą, celem umiejętnego poprowadzenia własnych domów. Absolwentki pełnych studjów mają przed sobą szerokie pole pracy w dziedzinach higjeny i opieki społecznej w zawodach gospodarczych, a przedewszystkiem nauczycielskich. Pozatem projektuje angielskie Ministerstwo Pracy stworzenie w wyższych szkołach technicznych katedr wiedzy kulinarnej. Ukończenie studjów uprawni do tytułu inżyniera gospodarczego.

Zupełnie odmienne stosunki niż na kontynencie europejskim, panują pod tym względem w Ameryce i, rozpatrując je, musimy stwierdzić, że w sprawie gospodarczego wykształcenia kobiet znacznie nas amerykanie wyprzedzili. Przyczyna tego tkwi zapewne we wrażliwem nastawieniu psychiki amerykańskiej na praktyczne względy życiowe, w talencie dostosowania dociekań naukowych do potrzeb codziennych.

W Ameryce różne czynniki przyczyniły się do upadku tego wszystkiego, co wchodzi w skład dobrze zorganizowanego gospodarstwa domowego i kultury rodzinnej opartej na głębszych przesłankach. Szybki rozwój przemysłu wprowadził wyrafinowanie pokarmów i używalność konserw, zastępujących coraz bardziej naturalne pożywienie, co odbiło się ujemnie na zdrowotności ogólnej. Już przedwojenne statystyki stwierdzają ubytek zdrowia, przedewszystkiem u dzieci i młodzieży. Szalone tempo życia wyczerpuje nerwowe siły społeczeństwa. Objawy te, dające się zauważyć w całym cywilizowanym świecie, tutaj występują w tempie przyśpieszonem i przybierają jaskrawszą niż gdzieindziej formę.

Wprzęgnięcie kobiety do intensywnej pracy zawodowej, równoległa jej praca z mężczyzną odsuwa ją od domu, zwalając pieczę nad dzieckiem i jego wychowaniem wyłącznie na

szkołę. Zanika atmosfera rodzinna, a następstwem jej zastraszający wzrost rozwodów, przekraczający wielokrotnie stosunki, panujące pod tym względem gdzieindziej.

Zrozumiano za oceanem groźbę sytuacji i wcześnie uderzono na alarm. Chodziło o wstrzymanie objawów, podważających zdrowie fizyczne i moralne społeczeństwa i zastosowanie skutecznego lekarstwa. Za takie uznano przeprowadzenie naukowych studjów nad dziedzinami wchodzącemi w zakres domoznawstwa i wniknięcie przez nie w istotę głęboko zakorzenionych niedomagań życia jednostkowego i rodzinnego. Wszechstronne studja rozjaśniły tajniki szeroko zakrojonego tematu: *socjologiczne* i *psychologiczne* nad człowiekiem, rodziną i wzajemnym stosunkiem jej członków; *ekonomiczne* nad produkcją i konsumpcją, poziomem życia poszczególnych warstw, równowagą budżetową i gospodarczą: *przyrodnicze* — wnikające w istotę fizyczną, chemiczną i biochemiczna różnych elementów życia codziennego: *zdrowotne* — obejmujące związek między odżywianiem a zdrowiem i całokształt zagadnień higjeny jednostkowej, rodzinnej i społecznej. Różnorodne te studja naukowe, które odzwierciedliłyby potrzeby życia amerykańskiego, wprowadzone zostały kolejno do licznych uniwersytetów Stanów Zjednoczonych. Struktura ich różni się od naszych wyższych uczelni. Przedewszystkiem panuje w nich trzystopniowość. Stopień pierwszy, obejmujący cztery lata nauki, o dość niskim poziomie wykształcenia, przeładowany jest stroną praktyczną. Wstępuje doń młodzież po ukończeniu szkoły średniej w wieku lat szesnastu. Stopień drugi, jednoroczny, doprowadza do magisterjum, a trzeci, trzyletni, do doktoratu. Jak szerokie kręgi zatoczyła nauka domoznawstwa i jak się wszechstronnie przyjęła, świadczy fakt, że jest ona wprowadzona we wszystkich uniwersytetach stanowych. których jest kilkadziesiąt na stopniu pierwszym i drugim. a gdzieniegdzie i na trzecim.

System nauki gospodarstwa ma podbudowę przyrodniczą, opartą na wykładach, dyskusjach i licznych ćwiczeniach laboratoryjnych i praktycznych. Ewolucyjnie zaznacza się na poźniejszych latach coraz większa przewaga przedmiotów teoretycznych. Liczne zastępy kobiet studjują na dziale gospodarczym uniwersytetów amerykańskich. na tak zwanych ..ho-

me economics". Opuszczając je, tworzą elitę, która trzyma rękę na pulsie życia i wiedzie ku pomyślnym rozwiązaniom niezliczonych problemów, związanych z uzdrowieniem życia rodzinnego i społecznego. Absolwentek tych jest obecnie w Ameryce ponad 40.000.

Znaczna ich część — to przyszłe nauczycielki gospodarstwa domowego w szkołach i na niezliczonych kursach, prowadzonych przez oświatę pozaszkolną. Wiele z nich pracuje w instytucjach samorządowych i społecznych jako inspektorki zdrowia publicznego, ekspertki żywnościowe, działaczki w sanatorjach i domach zdrowia, laborantki na stacjach doświadczalnych, opiekunki społeczne, urzędniczki bankowe, jako doradczynie w sprawach budżetowych, redaktorki pism fachowych. Tworzą one ten skomplikowany i świetnie zorganizowany aparat społeczny, który stale towarzyszy kobiecie amerykańskiej i dopomaga jej na każdym kroku w rozwiązaniu trudności życiowych, uświadamiając ją we wszystkich dziedzinach. Kobiecie amerykańskiej dostępne są bezpośrednio wszelkie zdobycze wiedzy gospodarczej, otrzymuje ona bezpłatnie porady specjalistów i wyniki laboratorjów, zmierzające do udogodnienia i ulepszenia życia. Propaganda nowych metod czyniona jest istotnie na wielką skalę i doprowadza też do coraz lepszych rezultatów.

Doniosłe to zadanie dokonywane jest przez liczne zastępy wyszkolonych pracowniczek gospodarczych, a wyniki ich pracy nie dały na siebie czekać. Polepszenie zdrowotności szerokich mas ludowych, podniesienie kultury rodzinnej i możność łatwiejszego przetrwania kryzysowego czasu. — oto wyraz osiągniętych korzyści.

Poza Stanami Zjednoczonemi wprowadziły „home economics" także niektóre uniwersytety w Kanadzie. Argentynie. Brazylji i Afryce Południowej.

Widzimy z powyższego, że i na innych kontynentach, podobnie jak u nas w Europie, praca koło krzewienia szkolnictwa gospodarczego rozwija się i potężnieje. Możliwie, że na dnie tych wysiłków tkwi podświadome przeczucie, że praca kobiety u ogniska rodzinnego złagodzi, jeśli nie usunie palące kwestje społeczne, nad rozwiązaniem których silą się dotąd napróżno nieposlednie umysły ekonomistów i socjologów.

*Zofja Krassowska.*

## STOPNIE FORMALNE W NAUCZANIU GOSPODARSTWA DOMOWEGO W ŚWIETLE DZISIEJSZEJ PSYCHOLOGJI

Gospodarstwo domowe stało się odniedawna dopiero przedmiotem nauczania, i metodyka jego jest jeszcze bardzo mało opracowana. Dotychczas istnieje u nas z jej zakresu, o ile wiem, tylko jedna książka: pp. Z. Czerny - Biernatowej i Strasburgerowej *). Stanowi ona pierwszą próbę potraktowania zagadnień, tyczących się nauczania gospodarstwa domowego w sposób systematyczny. Jak widzimy z przedstawionej w tej pracy historji rozwoju metod nauczania gospodarstwa, ustalił się już ostatnio jako jeden z typów najbardziej rozpowszechnionych typ lekcji 4-godzinnej, w której główną rolę odgrywa demonstrowanie przez nauczycielkę czynności, jakie później pod jej okiem mają wykonywać same uczenice. Nauczycielka przedstawia uczenicom całokształt danej pracy, ruchy najbardziej prawidłowe i wykazuje kolejność następstwa po sobie czynności. Jest to zastosowanie t. zw. „Metody demonstracyjnej", która przyszła do nas z Danji. Stanowi ona bezsprzeczny postęp w porównaniu z dawniejszemi sposobami nauczania gospodarstwa domowego, które polegały jedynie na wprawianiu się przez uczenice w zajęciach gospodarskich pod okiem nauczycielki i przy pomocy udzielanych przez nią dorywczo wskazówek. Uczenice powinny koniecznie widzieć, w jaki sposób dana czynność się wykonywuje, muszą mieć podany najlepszy wzór do naśladowania. Demonstrację należy uznać za niezbędną w nauczaniu gospodarstwa domowego, jako przedmiotu, w którym technika pracy gra tak ważną rolę.

Tem nie mniej jednak można ubolewać nad faktem, że dzisiejsze lekcje gospodarstwa domowego, w których demonstracja stanowi część główną, w całości swej budowy przybrały charakter lekcji typu już przestarzałego. Weszły one bowiem w pewien szablon, który się już utarł oddawna w nauczaniu innych przedmiotów szkolnych. Stały się lekcjami przeprowadzanemi według stopni formalnych herbatystów, które dzisiaj już należą do historji. Jak wygląda np. lekcja próbna

---

*) Zofja Czerny-Biernatowa i Marja Strasburger — Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarskiem żeńskiem.

którą prowadzi w szkole ćwiczeń uczenica kończąca seminarjum gospodarcze?

Po zapowiedzeniu przez nauczycielkę (w tym wypadku uczenicę ostatniego kursu) tematu lekcji, demonstrację zwykle poprzedza pogadanka, która ma na celu przypomnienie uczenicom potrzebnych wiadomości np. z towaroznawstwa, chemji i t. p., które im mogą ułatwić przyswojenie sobie nowego materjału nauczania. Pogadanka tą odbywa się w formie swobodnej rozmowy z uczenicami. Jest to właśnie t. zw. przez herbatystów „przygotowanie". Stanowi ono I stopień formalny. Potem następuje demonstracja, dzięki której uczenice nabywają nowych wiadomości, uczą się nowych czynności. Demonstracja może być przeplatana doświadczeniami, czynionemi przez same uczenice, mogą one dysputować pomiędzy sobą i t. d. (Wszystko to przewidują herbatyści i uważają za sposoby ułatwiające podawanie materjału) [1]. Cały ten stopień nazywają herbartyści „podawaniem nowego materjału". Dalej następuje stopień III-ci, zwany „powiązaniem". Uczennice porównują, zestawiają świeżo nabyte wiadomości pomiędzy sobą i z dawniejszemi wiadomościami. Na IV-tym stopniu, który się nazywa „zebraniem" — uczennice reasumują nabyte wiadomości. Na V-tym zaś (zastosowanie) wykonują samodzielnie potrawy, czyszczą, piorą i t. d., powtarzając z małemi modyfikacjami cykl czynności zademonstrowany im przez nauczycielkę. W lekcji w ten sposób prowadzonej widzimy następujące stopnie:

Podanie celu lekcji:

I. Przygotowanie.

II. Podanie nowego materjału nauczania.

III. Powiązanie.

IV. Zebranie.

V. Zastosowanie[2]).

Są to właśnie klasyczne stopnie formalne stworzone jeszcze przez Herbarta na początku XIX w. i trochę tylko zmodyfikowane przez jego uczniów Zillera i Reina.

---

[1]) Prof. B. Nawroczyński w pracy swej p. t. „Zasady nauczania" daje przykład lekcji opracowanej według stopni formalnych herbartystów, przyjmując terminologję Reina, str. 304.

[2]) Prof. Nawroczyński. „Zasady nauczania" str. 301.

Według Herbarta, lekcja każdego przedmiotu powinna mieć jeden i ten sam określony przebieg, przechodzić pewne kolejne stadja, które uczeń Herbarta, Ziller[3]) nazwał właśnie stopniami formalnemi. Dzisiejsza dydaktyka, chociaż nie nakazuje trzymania się tak ściśle stopni formalnych w nauczaniu, jak to czyniła dawniejsza i pozwala na duże pod tym względem odchylenia, zaleca jednak nauczycielom, zwłaszcza początkującym, planowanie sobie kolejności czynności w czasie lekcji i według określonego z góry schematu. Uznaję więc potrzebę istnienia stopni formalnych w nauczaniu. Tylko, że w grę nie mogą wchodzić stopnie herbatystów, ponieważ zostały one uznanę za przestarzałe i niezgodne z dzisiejszemi postulatami psychologji. Różne próby udoskonalenia tych stopni i przerobienia ich nie dały zadawalniających rezultatów, same bowiem założenia ich należało z gruntu zmienić.

Uczynił to sławny dzisiaj amerykański pedagog Dewey [4]). Stworzył on przed dwudziestu paru laty inny rodzaj stopni formalnych w nauczaniu. Przytaczam je tu nie w brzmieniu dosłownem, a w postaci nieco zmienionej przez prof. Nawroczyńskiego.

I. Zetknięcie ucznia z trudnością teoretyczną lub praktyczną.

II. Sformułowanie podstawowego pytania.

III. Poszukiwanie, w razie potrzeby rozbite pytaniami na drobniejsze etapy.

IV. Sformułowanie odpowiedzi.

V. Połączone z wyrażeniem (ekspresją) zastosowanie w szeregu ćwiczeń [5]).

Na pierwszy rzut oka stopnie formalne typu Herbarta i typu Dewey'a wydają się trochę podobne, zachodzi jednak pomiędzy nimi ogromna różnica, „owiane one są zupełnie innym duchem“ [6]), jak mówi prof. Nawroczyński. Żeby całą głębię tej różnicy zrozumieć trzeba uświadomić sobie, jak odmien-

---

[3]) Prof. Nawroczyńskie. „Zasady nauczania“ str. 300.

[4]) John Dewey — How we think“, Bohdan Nawroczyński — „Zasady nauczania“ str. 316.

[5]) Bohdan Nawroczyński — „Zasady nauczania' str. 319.

[6]Bohdan Nawroczyński — „Zasady nauczania“ str. 316.

nemi były założenia psychologiczne, na których budował Herbart, od tych, z których wychodził Dewey.

Herbart był wybitnym psychologiem i głównym przedstawicielem pewnej koncepcji życia psychicznego, którą dzisiaj nazywamy „mechanistyczną". Według tej koncepcji postrzeżenia i wyobrażenia są jedynemi stanami psychicznemi pierwotnemi, uczucia zaś i dążenia niczem innem, jak rezultatem wzajemnego opanowywania się i pobudzania wyobrażeń. Pojęcia zdawały się być tylko pewną przeróbką wyobrażeń, myślenie zaś sprowadzało się do kojarzenia wyobrażeń i wogóle kojarzeniu, czyli asocjacji przypisywało się niepomiernie wielkie znaczenie. Stąd też psychologję w podobny sposób pojmowaną, często dziś nazywamy „psychologją asocjacyjną".

Dydaktyka Herbarta była, oczywiście, logiczną konsekwencją jego poglądu na psychikę ludzką. Nauczanie powinno, według niego, napełnić duszę dziecka masą wyobrażeń, które należy uporządkować, powiązać ze sobą, doprowadzić do stanu wiedzy pojęciowej i następnie utrwalić przez stosowanie tej wiedzy w ćwiczeniach. Stopnie formalne zaś miały odpowiadać kolejności etapów, przez jakie umysł przechodzi, w drodze od postrzeżeń do wiedzy pojęciowej i dalej do umiejętności jej zastosowania.

Dzisiaj ten rodzaj kolejności, jak i cała herbartowska koncepcja życia psychicznego, została uznana za sztuczną i nieodpowiadającą rzeczywistości.

Przeciwko psychologji „mechanistycznej", czy też „asocjacyjnej" (chociaż przez wielu autorów znacznie mniej krańcowo, niż przez Herbarta pojmowanej), zaczęła się zaznaczać reakcja już w ostatnich paru dziesięcioleciach a przed kilkunastu laty stała się niemal ogólną i wywołała ów gwałtowny kryzys[1]) w psychologji, o którym tak dużo jeszcze wciąż się pisze. Dzisiaj ten kryzys stracił już w znacznej mierze swe napięcie i coraz bardziej określonych kształtów zaczyna już nabierać psychologja nowa. Rozbita jest ona dotąd na dużo zwalczających się pomiędzy sobą kierunków, w których jednak główne tendencje są wspólne. Wspólną jest w nich wszyst-

---

[1]) Karl Bühler — „Die Krise in der Psychologie", Emil Jauppe — „Einführung in die neuere Psychologie".

kich zarysowującą się coraz wyraźniej nowa koncepcja życia psychicznego, która się przeciwstawia dawniejszej mechanicznej. Nie posiąda oną jeszcze ustalonej przez wszystkich zgodnie przyjętej nazwy, lecz stwierdzić już można, że różnica pomiędzy dawniejszym sposobem ujmowania życia psychicznego, a dzisiejszym, tym, który się w dalszym ciągu krystalizuje, jest zasadniczą, i sięga daleko głębiej, niż zmiany w następujących co jakiś czas po sobie, coraz to innych teorjach naukowych.

Różnica ta pochodzi (jeżeli uprościmy nieco sprawę) stąd. ze dawniejszy, mechanistyczny sposób ujmowania życia psychicznego, podlegał wpływom fizyki, w szerokiem znaczeniu tego słowa, dzisiejszy zaś, nowy sposób ujmowania życia psychicznego — czerpie swe wzory z biologji[1]). Mówi się dzisiaj o „organicznym sposobie ujmowania wszystkiego co żyje", a więc i życia psychicznego. „Psychiczne stawanie się" traktuje się jako „organiczne stawanie się"[2]).

Z pośród właściwości ujmowanego w ten nowy sposób życia psychicznego, które mają największe dla nas znaczenie. są:

I. „Celowość wewnętrzna", albo „Dążeniowość celowa". (Zielstrebigkeit — po niemiecku), która jest podstawą, raczej motorem aktywności psychicznej.

II. „Całościowość", czy też „Strukturalność".

I. Np. myśl nasza działa sprawnie i szybko wówczas. gdy się zastanawiamy nad tem, w jaki sposób można cel jakiś upragniony osiągnąć. Nasuwają się wtedy, jak gdyby same przez się potrzebne wyobrażenia, porównania, przypominają zatarte w pamięci wiadomości. Małe dziecko nieustannie pyta się „poco?" przedtem nawet nim zacznie zadawać pytania „dlaczego?" i bardzo jest trudno zmusić je do jakiegoś wysiłku, jeżeli ten wysiłek nie wydaje mu się celowym. Praca bezcelowa jest największą katuszą, zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, jest przeciwną naturze ludzkiej. Dziecko (a po części i człowiek dorosły) nie zawsze uświadamia sobie cel jakiejś czynności, chociaż odczuwa celowość tego co czyni, kie-

---

[1]) O nowych prądach w biologji mówi w swej wyczerpującej pracy p. t. „Grundzüge der Theorienbildung in der Biologie", J. Saxel.

[2]) Czyni to np. Koffka na kongresie psychol. w Groningen.

ruje niem „dążenie celowe“ („purposive striving“ po angielsku). Człowiek naprawdę myśli jedynie wtedy, gdy ma przed sobą jakąś trudność do pokonania, wątpliwości do rozstrzygnięcia, jakiś cel. Jedynie potrzeba, dążenie celowe zapoczątkowuje, można powiedzieć, wyzwala proces myślowy. Celowość konstatować możemy nawet w działaniu pamięci. Zapominamy coś szybko, jeżeli podświadomie czujemy, że nie jest nam to potrzebne, że nie prowadzi do żadnego celu, natomiast wiadomości, których potrzebę żywo odczuwamy, utrwalają się mocno. Dążenie celowe kieruje też naszem spostrzeganiem. Np. chłopiec, który pragnie sobie zrobić łuk lub procę, widzi w lesie różne pręty i gałęzie, które mogą mu służyć do jego celu, podczas gdy my dorośli wcale tego wszystkiego nie spostrzegamy.

II. Drugą, niezmiernie ważną dla nas właściwością, ujmowanego w sposób nowy życia psychicznego, jest jego „całościowość“. Drogą naturalną dla naszego umysłu jest ogarnianie początkowo całości jakiegoś zagadnienia, a potem dopiero rozczłonkowywanie go sobie na części. Całość jakiejś sytuacji rzuca się nam odrazu w oczy, przedtem zanim sobie zdamy sprawę z tego, co się na nią składa, ze szczegółów, które później dopiero zaczynają się jakgdyby uwypuklać. Dzieciom łatwiej jest obecnie uczyć się czytania, ponieważ pokazujemy im odrazu całe słowa, nawet zdania, a nie poszczególne litery i sylaby, jak to czyniono dawniej. Rozwój psychiczny, psychiczne stawanie się, odbywa się zawsze drogą od całości do części, nie zaś odwrotnie. Mechanizmy możemy złożyć z poszczególnych części, wszelka zaś żywa, organiczna całość, rozczłonkowywuje się na części, w sposób specyficzny, właściwy jedynie istotom żywym, na części, które pozostając częściami całości, związane są w całość organiczną. Rozczłonkowana na części organiczna całość posiada specyficzną budowę wewnętrzną, czyli „strukturę“. Pojęcie struktury, zaczerpnięte z biologji, gra wielką rolę w dzisiejszej psychologji, stąd też wielu autorów nazywa ją „pyschologją strukturalną“.

Pomiędzy pojęciem „struktury“ i pojęciem „dążeniowości celowej“ zachodzi ścisły związek. Całość psychologiczna np.

---

[3]) O „dążeniu celowem“ („purposive striving“ po angielsku); jako o motorze aktywności psychicznej mówi uczeń James'a — W. MC. Dougall i jego szkoła. W. MC. Dougall „Au outline of psychology“.

całość jakiegoś zagadnienia rozczłonkowuje się w naszym umyśle na części, czyli ulega „strukturyzacji", wskutek dążenia celowego Pragniemy jakieś zagadnienie rozwiązać, wówczas myślimy o tem zagadnieniu, w umyśle naszym zaczyna się ono rozczłonkowywać na części, na poszczególne zagadnienia, które zkolei rozczłonkowują się dalej. Rozczłonkowane w taki sposób w naszym umyśle zagadnienie stanowi rozczłonkowaną organiczną całość, czyli posiada „strukturę".

Można też powiedzieć, że „całkowity"[1]) (jak się wyraża Dewey) proces myślenia, czyli proces myślenia, który prowadzi do rozwiązania jakiegoś np. zawiłego zagadnienia. posiada „strukturę", ponieważ rozczłonkowywuje się on na poszczególne procesy myślenia, które pozostają ze sobą w związku organicznym.

Zastanówmy się teraz, który z przytoczonych poprzednio typów stopni formalnych w nauczaniu bardziej jest zgodny z postulatami dzisiejszej psychologji, typ Herbarta, czy też Dewey'a?

Herbatyści na początku lekcji usiłują ożywić w umysłach uczni wyobrażenia, które im mogą ułatwić przyswojenie sobie nowych wiadomości. Dewey zaś zaleca stykanie uczni z jakąś trudnością teoretyczną lub praktyczną. Trudność. na jaką się natykają uczniowie, pobudza w nich chęć, dążenie do przezwyciężenia jej. Aktywność psychiczna ucznia zostaje pobudzoną. Uczeń naprawdę myśli, nietylko odtwarza wyobrażenia, myśli on intensywnie o tem, w jaki sposób daną trudność przezwyciężyć, wątpliwości rozwikłać, osiągnąć swój cel. Początek lekcji tak odmienny u Herbarta i Dewey'a — uwypukla największą różnicę pomiędzy typami stopni formalnych tych pedagogów. Dewey mówi że: „metoda herbartowska nic nie wspomina o trudnościach, o wątpliwościach wymagających wyjaśnienia. które właśnie stanowią genezę całego procesu myślowego, pobudkę do jego powstawania"[1]). W szkołach gospodarczych bardzo jest łatwem stykanie uczennic z prawdziwemi trudnościami, daleko łatwiejszem. niż w szkołach t. zw. ogólno-kształcących. Jako przykład weźmiemy lekcję na temat „ziemniaki". Jak będzie wyglądał jej początek?

---

[1]) J. Dewey — „How we think" str. 68.

[1]) John Dewey — „How we think' str. 204.

Gdyby ta lekcja miała być prowadzoną według stopni formalnych herbatystów, nauczycielka zaczęłaby z pewnością od rozpytywania się uczennic. co już o ziemniakach wiedzą, przypominałaby im różne wiadomości o ziemniakach. Rozpytywanie się to stanowiłoby stopień I-szy zwany przez herbatystów „przygotowaniem". Jeżeli zaś lekcję o ziemniakach prowadzimy według stopni typu Dewey'a, wówczas staramy się tematowi jej nadać cechę zadania praktycznego. Np. rozpoczynamy ją mówiąc uczennicom: „Czas już pomyśleć o zapasie ziemniaków na zimę dla potrzeb szkoły. Wasza klasa proszoną jest o zajęcie się tem. Zanim przystąpicie do robienia zapasu ziemniaków, powinnyście się zastanowić nad tem, co macie robić, wspólnie projekt swych czynności omówić i wnioski zanotować". Uczennice stają wobec prawdziwej praktycznej trudności. Są ogromnie zainteresowane, ożywione. Niektóre z nich twierdzą, że należy przedewszystkiem ustalić ilość potrzebnych na zimę dla szkoły ziemniaków. Inne znów mówią, że trzeba zdecydować się na wybór gatunku ziemniaków, brać pod uwagę ich cenę, pojemność piwnicy i t. d. Jeszcze inne dowodzą, że pora jeszcze jest zbyt wczesną na robienie zapasów ziemnaków na zimę, albo, że byłoby praktyczniej pojechać na wieś i kupić ziemniaki na miejscu. Wszczyna się ożywiona i trochę chaotyczna dyskusja, uczennice się spierają. Nauczycielka przypomina o konieczności wprowadzenia porządku i planowości we wszystko co się robi i mówi; proponuje ustalenie rodzaju i kolejności głównych zagadnień i zanotowanie ich w bruljonach. Po chwili ciszy i skupienia jedna z uczennic odczytuje to, co napisała. Koleżanki czynią swoje uwagi, uzupełniają w razie potrzeby braki i w rezultacie otrzymujemy sformułowanie podstawowych[1]) zagadnień, tyczących się ilości ziemniaków, gatunku i t. d., czyli osiągamy już stopień II-gi lekcji. Dalej następuje „poszukiwanie", czyli stopień III-ci. Nauczycielka nie potrzebuje pytać się „naprowadzać" uczennic, same bowiem wiedzą, do czego dążą i jakie wiadomości są im potrzebne. Nauczycielka dopomaga im tylko w zdobywaniu odpowiednich książek, tablic (które musi oczywiście uprzednio przygotować), udziela w razie konieczności różnych

[1]) Główne zagadnienie, które brzmi: „w jaki sposób należy zaopatrzyć piwnicę szkolną w kartofle na zimę" rozpada się na kilka zagadnień.

wiadomości, prostuje błędy. Niema tu „podawania" nowego materjału nauczania, o którym mówią herbartyści, jest tylko „poszukiwanie" nowego materjału, nowych wiadomości. Wiadomości tych może nieraz udzielać sama nauczycielka, o ile uczennice nie mogą dojść do nich na drodze doświadczeń, rozumowania lub znaleźć w książkach. Nie zmienia to bynajmniej charakteru stopnia III-go, który się nazywa „poszukiwaniem" (o czem dalej będzie mowa). Widzimy, że stopień III-ci, czyli „poszukiwanie" następuje w sposób naturalny, sam się wyłania ze stopnia II-go. Uczennice bowiem poszukują odpowiedzi na sformułowane przez siebie główne zagadnienia, np. ile ziemniaków należy kupić, jakiego gatunku itd. Na to, żeby móc odpowiedzieć na pytanie, np. ile ziemniaków należy sprowadzić, trzeba brać pod uwagę różne względy, badać księgi rachunkowe z poprzednich lat, pojemność piwnicy itp. Główną jednak rolę gra tu kwestja wartości odżywczej ziemniaków w porównaniu z wartością odżywczą innych produktów i t. p. Po znalezieniu rozwiązania głównych zagadnień (które zostały sformułowane na stopniu II-gim), następuje sformułowanie zdobytej odpowiedzi. W tym wypadku przybiera ona formę projektu czynności związanej z kupnem ziemniaków. Jest to stopień IV. Stopień V-ty, czyli „zastosowanie" może być przeprowadzony rozmaicie. Pożądanem jest, żeby uczennice naprawdę kupowały ziemniaki, przygotowywały piwnicę i t. d. Mogą też piśmiennie opracować projekt czynienia zapasu kartofli na zimę dla bursy, dla rodziny robotniczej, urzędniczej i t. p.

W ten sposób przeprowadzona lekcja daje uczennicom wszystkie wiadomości o ziemniakach, które mogą im być w ich zawodzie potrzebne. Do każdej zaś z tych wiadomości dochodzą one same kierowane potrzebą.

W czasie lekcji gospodarstwa zachodzi często konieczność przeprowadzania demonstracji. Demonstracja ma miejsce na stopniu III-cim[1]), na którym uczennice poszukują rozwiązania danego zagadnienia. Ale pamiętać należy, że demonstracja może nastąpić dopiero gdy uczennice się przekonają, że czegoś zrobić nie umieją, lub że robią źle, że można zrobić to dużo

---

[1]) Stopień II-gi na lekcjach o charakterze czysto praktycznym może być pomijany.

lepiej i prędzej. Uczennice muszą odczuwać potrzebę dobrego wzoru poto, by mogły prawdziwie korzystać z domonstracji. Gdy taka potrzeba zostanie wzbudzoną, wówczas każdy ruch nuaczycielki śledzony jest z zainteresowaniem. Doskonałość jej czynności jest zrozumiałą i ocenioną. Demonstracja, chociażby najlepsza, ale nie poprzedzona wzbudzeniem w uczenicach potrzeby zobaczenia dobrego wzoru i doprowadzeniem ich do przekonania się o własnych błędach, jest najzupełniej chybioną. Wzór może być podawany jedynie w momencie, w którym uczennice go same szukają. (Należy tu podkreślić różnicę pomiędzy nauczaniem dziewcząt, dla których zajęcia gospodarskie są do pewnego stopnia nowością, a doświadczonemi gospodyniami. Te ostatnie stykały się w życiu mnóstwo razy z trudnościami, wówczas gdy gotowały, piekły i t. d. Demonstracja więc prawidłowego wykonywania tych czynności zastaje je psychicznie już przygotowane).

Demonstracja ma miejsce na stopniu III-cim. Stopień ten nazywamy „poszukiwaniem“, demonstrowanie zaś przez nauczycielkę czynności gospodarczych jest pewnego rodzaju podawaniem przez nią materjału nauczania, podobnie jak i wykład. Jakże więc pogodzić możemy demonstrację z nazwą stopnia, z ‚poszukiwaniem“? O formie nauczania podającej czy też poszukującej rozstrzyga nietyle źródło, z którego pochodzą wiadomości, ile przedewszystkiem nastawienie psychiczne uczenic. Niema wielkiego znaczenia, czy uczenice zaczerpnęły wiadomości z książek, z ust nauczycielki, czy też z obserwowania jej czynności. Chodzi przedewszystkiem o to, czy uczenice tych wiadomości szukały, czy odczuwały wewnętrzną potrzebę ich zdobycia, czy też umysły ich znajdowały w stanie biernym i były przez nauczycielkę „napełniane“ lub kierowane w tę lub ową stronę.

Podawanie przez nauczycielkę wiadomości, w chwili, w której uczenice same tych wiadomości szukają — stanowiłoby coprawda moment „podawania“ materjału nauczania, ale moment, który nie przerywałby procesu „poszukiwania“ ze strony uczenic. Demonstracja, która jest też rodzajem podawania materjału nauczania (w formie wzoru do naśladowania), stanowić powinna moment, którvby nie przerywał ciągłości procesu psychicznego, jakim jest poszukiwanie tego wzoru przez uczenice Demonstracja we właściwej chwili

rozpoczęta i trwająca nie dłużej, niż może trwać napięcie poszukiwania wzoru przez uczenice, nie zmienia charakteru stopnia III-go, który został przez prof. Nawroczyńskiego nazwany „poszukiwaniem“.

Z drugiej znów strony czynienie przez uczenice w czasie lekcji nawet licznych doświadczeń jeszcze wcale nie dowodzi, żeby w czasie tej lekcji forma nauczania była poszukującą, czyli „heurystyczną“. Przykładem stwierdzającym słuszność powyższego zdania może być lekcja „O mleku“[1]) w książce pp. Z. Czerny-Biernatowej i M. Strasburger. Widzimy tam, że nauczycielka daje uczenicom polecenie podgrzewania małej ilości mleka na parowniczkach. Nad mlekiem trzymają małe spodki. Na tafelkach pokazuje się rosa. Nauczycielka pyta, o czem to świadczy? Uczenice dochodzą do wniosku, że w mleku znajduje się woda. Dla wyprowadzenia tego wniosku uczenica musiała oczywiście trochę pomyśleć, ale tylko trochę, przez jeden krótki moment. Poza nim zaś przez cały ciąg lekcji, w czasie której następują jedne po drugich polecenia (np. wlewanie octu do mleka itp.) myśl uczenic nie jest prawdziwie czynną, myślą one tylko w krótkich momentach wyprowadzania wniosków z narzuconych im doświadczeń. Nie wiedzą one do czego te wszystkie doświadczenia prowadzą , na końcu bowiem dopiero dowiadują się, że chodziło o wykrycie składu mleka. Gdyby nawet się domyślały, do czego te doświadczenia prowadzą, to w każdym razie nie widzą wyraźnej potrzeby poznawania składników mleka. Nie odczuwają pragnienia wykrycia tych składników, bo nie jest im to w danej chwili wyraźnie potrzebne. Nie odczuwają one celowego dążenia, nastawienie całości ich psychiki nie jest poszukujące. Forma więc nauczania nie jest prawdziwie heurystyczną.

Zupełnie inaczej sprawaby się przedstawiała, gdyby wykrywanie składników mleka wynikało z jakiejś doraźnej potrzeby, np. gdyby uczenice miały decydować, ile mleka mają spożywać w ciągu dnia, ułożyć jadłopis lub postawiły sobie zagadnienie — jakie miejsce powinniśmy przyznać mleku w systemie naszego odżywiania się? Uczenice szu-

[1]) Zofja Czerny-Biernatowa i Marja Strasburger — „Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczem żeńskiem“, str. 102.

kałyby wówczas same składników mleka, wykrywanie ich wynikąłoby z potrzeby, kierowałoby tą czynnością celowe dążenie. Nauczycielka byłaby zmuszona dawać polecenia, pilnowałaby tylko, żeby doświadczenia robione były prawidłowo i mogłaby udzielać wiadomości, np. z chemji, gdyby te uczenicom przypadkowo wyszły z pamięci, a szukanie ich po książkach zabierało zbyt wiele czasu.

Z przytoczonych powyżej przykładów widzimy, że przebieg wszystkich czynności w czasie lekcji, prowadzonej w/g. stopni typu Dewey'a, kierowany jest przez celowe dążenie. wzbudzone w uczenicach dzięki trudności, z którą stykają się one na początku lekcji. Psychika uczenic jest przez cały czas lekcji aktywną, motorem tej aktywności jest celowe dążenie.

Pozostaje więc teraz przekonać się, w którym z tych typów stopni formalnych daje się uwzględnić „całościowość", jako nieodzowna właściwość „psychicznego stawiania się"? Na początku lekcji, prowadzonej według stopni formalnych herbatystów, nauczycielka stara się ożywić w umysłach uczenic wyobrażenia, które mogą im dopomóc do przyjęcia nowych wiadomości, natomiast lekcja prowadzona według stopni formalnych Dewey'a — rozpoczyna się od zetknięcia uczenicy z trudnością, która odrazu stawia ją wobec całości zagadnienia. Zagadnienie to, dzięki potrzebie zostaje w umysłach uczenic rozczłonkowane na części — na zagadnienia bardziej szczegółowe, które pozostają częściami głównego zagadnienia np. w czasie lekcji o ziemniakach główne zagadnienie, które brzmi: „w jaki sposób mamy zaopatrzyć piwnicę szkolną na zimę" rozpada się w sposób naturalny na zagadnienia ilości, gatunku itd. Dalej zaś, np. zagadnienie gatunku rozczłonkowując się wytwarza zagadnienie składu chemicznego ziemniaków, trwałości poszczególnych gatunków itd. — wszystkie te zagadnienia pozostają w związku z zagadnieniem głównem. i tworzą organiczną całość. Lekcja przeprowadzana konsekwentnie w/g stopni formalnych typu Dewey'a stawia zawsze uczenice wobec całości zagadnienia. nigdy zaś wobec zagadnień częściowych, jakgdyby elementów, z których dopiero pod koniec lekcji mogłyby sobie uczenice odtworzyć całość. Herbartyści zaś i wszyscy. którzy do-

tąd nieświadomie pozostają pod wpływem „mechanistycznym“, mają zawsze skłonność do zaczynania od elementów.

W życiu realnem stajemy wobec całości zagadnień, a nie jego fragmentów, każda bowiem trudność życiowa, każda sytuacja, z której musimy znaleźć wyjście, jest całościową. Jedynie nauka szkolna kazała dotąd dzieciom rozpoczynać naukę od cząstek, od elementów, które w ich oczach nie miały znaczenia ani sensu, były częściami nie należącemi do żadnej całości. O przynależności tych cząstek do całości, czyli o tem, do czego poszczególne wiadomości miały prowadzić — wiedział tylko nauczyciel, dzieci zaś dowiadywały się dopiero pod koniec lekcji, albo nawet i roku szkolnego, a często i całego okresu nauki szkolnej. Ogromną zasługą Dewey‘a jest wpojenie w dzisiejszych pedagogów przekonania, że nauczanie powinno dzieci i młodzież stawiać wobec sytuacji możliwie zbliżonych do tych, jakie one spotykają naprawdę w życiu, a nie w warunkach sztucznych wobec rozkawałkowanej rzeczywistości.

Przekonanie to wpłynęło już w znacznym stopniu na zbliżenie przedmiotów nauczania do życia. Potrzeba „uaktywnienia młodzieży“ też coraz powszechniej jest rozumianą i coraz więcej czyni się w tym kierunku wysiłków. Pomimo to jednak nauka szkolna nie zrealizowała dotąd w pełni haseł nowej pedagogiki, i wielkiego jej przywódcy - Dewey‘a. W metodach nauczania widać albo dawny szablon, niezgodny z głoszonemi w teorji zasadami, albo też panuje pewne zamieszanie, spowodowane czynieniem nie zawsze udatnych prób.

Wydaje mi się, że możnaby uniknąć wielu niepowodzeń, jakim ulegają próby wprowadzenia w czyn postulatów Dewey‘a, gdyby osoby, które je czynią zechciały więcej ko stać ze zdobyczy nowej psychologji. (Np. jednym z najbardziej rozpowszechnionych błędów metodycznych, który paczy myśl Dewey‘a — jest nieumiejętność i nieporozumienie przez nauczycieli potrzeby nadania, zarówno poszczególnej lekcji, jak i całości nauki szkolnej prawidłowej, naturalnej struktury: pochodzi on z braku wniknięcia w istotę pojęcia struktury oraz dróg jej powstawania).

Oświetlenie zagadnień metodycznych, z punktu widzenia psychologji, uważam w chwili obecnej za ogromnie wa-

żne, wprost nieodzowne, i z tego powodu też pozwalam sobie na rozpisywanie się tak długo o tej nauce. Czynię to jednak dlatego, że jestem głęboko przekonaną, że właśnie szkoła zawodowa, a przedewszystkiem gospodarcza, jest terenem najodpowiedniejszym, na którym najłatwiej mogą się wytworzyć i dojrzeć nowe metody nauczania. Uważam, że szkolnictwo gospodarcze ma pod tym względem ważną misję do spełnienia.

W ciągu br. szkolnego czynione były w Państwowem Seminarjum Nauczycielek Gospodarstwa w Warszawie próby przeprowadzania lekcji według stopni formalnych Dewey'a. Stanowiły one pierwsze wysiłki w kierunku przełamania dawnego szablonu, który z przedmiotów t. zw. ogólnokształcących — przeniknął ostatnio i do nauki gospodarstwa. Prawdopodobnie tegoroczny sposób przeprowadzania lekcyj w P. S. N. G. ulegnie z biegiem czasu pewnym modyfikacjom, stwierdzić jednak bezsprzecznie można, że zarówno seminarzystki, jak i uczenice ćwiczeniówki — wykazują dużo większe zainteresowanie lekcjami prowadzonemi w/g stopni formalnych Dewey'a, niż lekcjami prowadzonemi w sposób dawniejszy.

Opracowywanie szeregu lekcyj w/g stopni formalnych Dewey'a, dając już pewne w tym kierunku doświadczenie, pozwala czynić próby sformułowania tych stopni w sposób bardziej dostosowany do potrzeb przedmiotów gospodarczych. — W lekcji o charakterze czysto praktycznym, np. gotowania — stopień II-gi, tj. „sformułowanie podstawowego pytania" nie zdaje się być potrzebnem: może lepiej, żeby on się raczej zlewał ze stopniem I-szym. Albo też „sformułowanie podstawowego pytania" można zastąpić: „uświadomieniem sobie przez uczenice zadania, jakie mają wykonać i rozczłonkowania tego zadania, w razie potrzeby, na części".

Pozatem należy podkreślić, że w ciągu jednej lekcji może się kilkakrotnie powtarzać pewien cykl czynności, odpowiadający stopniom formalnym. Powtarzanie się to wynika stąd, że całkowity proces myślowy może być rozczłonkowany na poszczególne, podporządkowane mu procesy myślowe. Czyli innemi słowami: struktura lekcji może być bardziej i mniej skomplikowaną, stopnie formalne zaś odpowiadają najprostszej strukturze lekcji.

Przytaczam tu przykład jednej z lekcyj, którą prowadziła uczenica III-go kursu P. S. N. G. z uczenicami ćwiczeniówki (VII. oddz. szkoły powszechnej) — pod kierunkiem p. Radzińskiej.

T e m a t: „ Śledzie i najprostsze potrawy ze śledzi"

Nauczycielka (w tym wypadku uczenica III-go kursu) mówi: „Dzisiaj mamy post, nie możemy więc jeść mięsa: chcemy zaś ugotować obiad, który nie byłby droższy od obiadu mięsnego, a równie pożywny jak obiad mięsny. Jedne z uczenic proponują zastąpienie mięsa przez ryby. inne przez śledzie, niektóre przypominają, że ryby są drogie a śledzie tanie. Nauczycielka zwraca uwagę na niedokładność wyrażenia „ryby a śledzie" i to pomaga uczenicom do uświadomienia sobie faktu, że mówiąc o śledziach miały na myśli specjalny gatunek ryb morskich, które łapane są całemi ławicami i sprowadzane w głąb kraju najczęściej w stanie konserwowanym. Następuje porównanie cen śledzi i innych ryb i uczenice dochodzą do przekonania, że śledź jest jedną z najtańszych ryb, że np. w Warszawie różnica pomiędzy ceną śledzi a ceną ryb świeżych jest bardzo znaczna. Dalej stają uczenice wobec zagadnienia: Jak się przedstawiać będzie cena śledzi w obiedzie w stosunku do mięsa, któreby się na ten obiad użyło? Uczenice wiedzą z poprzednich lekcyj że na osobę przeznacza się zwykle po 10 do 15 dekagramów mięsa, w domu zaś widziały, że każda osoba zjada normalnie po jednym śledziu. Powstaje więc w sposób naturalny pytanie, ile też może ważyć jeden śledź? Nauczycielka wyjmuje z szafy wagę i jednego przeciętnej wielkości śledzia. Okazuje się, że śledź waży koło 16 dekagramów. Porównanie normalnej porcji mięsa i śledzia wykazuje, że obiad, w którym mięso zostało zastąpione przez śledzia, wypada taniej od obiadu mięsnego.

Rozstrzygniętą więc już jest sprawa ceny obiadu, w którym śledzie mają zastąpić mięso, teraz chodzi o przekonanie się, czy drugi warunek, o którym była mowa na początku, zostanie spełniony, tj. czy obiad taki będzie równie pożywny. jak obiad mięsny? Nauczycielka pokazuje tablice, na których uwidoczniony jest skład chemiczny ryb i mięsa i uczenice dochodzą do wniosku, że jeden śledź zawiera mniej więcej

te same składniki, i w takiej samej proporcji jak normalną porcją mięsa...

Poprzednio zaś doszły do wniosku, że śledzie w obiedzie wypadną taniej, a w każdym razie nie drożej, niż mięso, stwierdzają więc, że obiad, w którym śledzie zastępowałyby mięso, odpowiada obu postawionym na początku warunkom. Wobec tego mogą się już zabrać do gotowania obiadu.

Układają jadłopis, w którym za radą nauczycielki umieszczają jakieś dwie różniące się w sposobie wykonania potrawy ze śledzi, np. sałatkę ze śledzi i kotlety ze śledzi połowa uczenic może zamiast kotletów smażyć całe śledzie).

Po ułożeniu jadłopisu stawia nauczycielka przed każdą grupą uczenic (złożoną z 5 — 6 dziewczynek) deskę, na której rozłożone są śledzie w kilku najbardziej znanych gatunkach, i w rozmaity sposób konserwowane. Uczenice muszą z pośród nich wybrać śledzie, z których mają przyrządzać potrawy na obiad. Wynika stąd potrzeba rozróżniania gatunków i sposobów konserwowania śledzi. Nauczycielka objaśnia, jak się te gatunki nazywają, które z nazw oznaczają odrębny gatunek śledzi, a które tylko sposób w jaki zostały zakonserwowane, podaje cenę każdego gatunku. (pożądanem jest, żeby uczenice napisały na przygotowanych karteczkach, znajdujących się na patyczkach nazwę i cenę i powtykały je w odpowiednie śledzie). Nauczycielka powinna też zapytać, czy uczenice są pewne, że śledzie te są świeże, czy potrafiłaby kupując odróżnić śledzie zepsute? Należy pokazać zepsutego śledzia i wyjaśnić, jak długo i w jakich warunkach mogą być śledzie przechowywane.

Uczenice dowiadują się, które z gatunków śledzi są używane, przypominają sobie, że na każdą osobę przeznacza się po jednym śledziu i otrzymują po jednym śledziu (angielskim) na deseczkę. Na obiad ma być sałatka, potem kotlety (albo śledzie smażone). Będzie więc musiała każda uczenica część swojego śledzia przeznaczyć na sałatkę, część zaś na kotlety. Jasnem jest jednak dla nich, że przedtem musi każda swego śledzia obrać.

Uczenice zabierają się do obierania śledzi. Czynią to nieumiejętnie, niektóre nie wiedzą zupełnie, jak się do tego zabrać. Nauczycielka mówi: „Widzę, że nie umiecie obierać śle-

dzi, wobec tego pokażę wam, jak się to robi". Następuje demonstracja prawidłowego obierania śledzi.

Po demonstracji uczennice obierają swoje śledzie. Potem część każdego śledzia zostaje przeznaczona na sałatkę, z pozostałej zaś części robią kotlety. (Uczenice robiły już kilkakrotnie kotlety z mięsa, kartofli i t. p., więc formowanie ich że śledzi i smażenie nie przedstawia specjalnych trudności. Kotlety uformowane pozostawia się narazie na deseczkach, uwagę zaś wszystkich uczennic skupia się na smażeniu całych śledzi. Jedna z uczennic próbuje smażyć śledzia, czyni to nieumiejętnie, wobec tego nauczycielka demonstruje smażenie śledzi.

Przedtem zanim uczennice przystąpią do przyrządzania innych potraw i smażenia kotletów nauczycielka zwraca uwagę na nadmierną ilość śledzi w stosunku do ilości osób i mówi, że możnaby z niemi postąpić w podobny sposób, jak to czynią gospodynie, które z jakichś powodów kupiły śledzi więcej, niż ich mogą zużytkować. Nauczycielka demonstruje sposób marynowania śledzi. Każda z uczennic dostaje po pół śledzia i postępuje z nim tak, jak to czyniła nauczycielka.

Po zamarynowaniu śledzi, uczennice gotują innę potrawy, z jakich miał się składać obiad, smażą kotlety ze śledzi i całe śledzie, nakrywają do stołu, zjadają obiad, sprzątają. Nauczycielka wskazuje na konieczność specjalnej uwagi przy myciu naczyń po posiłku, w skład którego wchodziły śledzie. Zaleca myć osobno naczynia, które się stykały ze śledziami.

## WYTYCZNE DLA PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TERENIE WARSZTATU SZKOŁY GOSPODARCZEJ

Podwójny cel, jaki mają realizować szkoły gospodarcze, a mianowicie: podniesienie kultury życia rodzinnego oraz dobrobytu społeczeństwa, określa poniekąd nastawienie wychowawcze, mające panować w warsztatach szkolnych. Podkreślamy zaraz na wstępie, że podwójny cel: duchowy i materjalny wynika z podwójnego charakteru, który w sobie zawiera samo pojęcie domu, rodziny. Należy bowiem ujmować „dom" i jako element życia duchowego społeczeństwa, i jako podstawową jednostkę jego ustroju ekonomicznego.

W szkołach gospodarstwa domowego wysuwa się na pier-

wszy plan ton rodzinny, dominujący tak w urządzeniach, jak i w nastroju, wytwarzającym się samorzutnie na tle czynności, identycznych z czynnościami życia codziennego, dzięki czemu bardzo wiele zagadnień wychowawczych znajduje na tym gruncie łatwe i bogate rozwiązanie. Pogodna i swobodna atmosfera rodzinna, będąca wynikiem ciągłego panowania nad sobą, jest niewątpliwie najlepszą szkołą charakteru, gdyż wymaga przedewszystkiem umiejętności władania sobą.

Z drugiej jednak strony z życiem rodzinnem łączy się również i pojęcie wytchnienia i dowolności poczynań. Tymczasem w pracowni czy w warsztacie gospodarczym należy stworzyć atmosferę wytężonego czynu, musi tam bić mocne tętno pracy.

Pogodzenie, a raczej zsyntetyzowanie tych dwóch atmosfer jest rzeczą trudną, szczególnie dla ludzi, którzy jeszcze wciąż żyją przedwojennemi kategorjami myślenia i przedwojennemi nawykami. Przyznajmy, że jest to zagadnienie pierwszorzędnego znaczenia i że poziom i wartość szkoły jest w znacznej mierze uzależniona od jego szczęśliwego rozwiązania. Samo się przez się rozumie, jak doniosłą rolę odgrywa w tych sprawach osobowość nauczyciela. Od jego wartości wewnętrznej i umiejętności stosowania odpowiednich metod zależy pełne zużytkowanie wszystkich innych danych. Cały martwy aparat przemyślanych instalacyj, urządzeń, nagromadzonych pieczołowicie pomocy naukowych — tych niezbędnych środków realizacji wszelkich programów pedagogicznych — ożyje i przemawiać będzie plastyczną mową ich świadomych celu twórców, urabiając ucznia na ten sam wysoki ład.

Żeby zatem praca warsztatowa mogła się stać środkiem wychowawczym, musi odpowiadać pewnym warunkom, musi posiadać pewne cechy, które zamierzamy tutaj bardziej szczegółowo omówić, mając przytem na uwadze wyłącznie szkoły gospodarstwa domowego.

To, że gospodarstwo domowe nie było tak długo poczytywane za zawód, wypływało zapewne i z tego faktu, że cel gospodarowania nie był jasno wytknięty i że się często gubił w różnorodności nieskoordynowanych poczynań. Z chwilą, gdy się cel jasno postawi, a następnie będzie konsekwentnie do niego dążyło, powinno nastąpić, że tak powiem, spolaryzowa-

nie nietylko czynności i układu dnia powszedniego w ciasnem kółku życia rodzinnego, lecz wyrobione na tym terenie poczucie rytmu przerzuci się niewątpliwie i do innych dziedzin życia, a szkoła gospodarcza stanie się wzorem organizowania ogniska domowego w jak najszerszem tego słowa znaczeniu.

P l a n o w o ś ć pracy wyraża się takiem uszeregowaniem czynności i narzędzi ich wykonania, żeby zamierzony rezultat został osiągnięty w jak najkrótszym czasie — przyczem, czynności szeregujemy w czasie, przedmioty — w przestrzeni. Planowość pozwala skoordynować bardzo różnorodne czynności gospodarstwa domowego (porządki, pranie, gotowanie itp.) w harmonijną mozaikę prac, dzięki czemu wszelkie potrzeby domu zostaną odpowiednio uwzględnione. Trzeba więc szczególniej mocno podkreślić, że ta chwila zastanowienia i skupienia jest nietylko rękojmią bezpośrednich wyników, gdyż pozwala w czasie następnego okresu wykonywania raz zakreślonego planu skuteczniej wnikać w szczegóły, lecz stanowi także o harmonji wewnętrznej tak jednostki jak i małej społeczności — rodziny. Zabezpiecza bowiem swobodę w ciągu wielu godzin dnia, tak pani domu jak i jej pomocnikom, godzin, które mogą być użyte o wiele bardziej produktywnie, niż na bezmyślną, denerwującą krętaninę.

T e r m i n o w o ś ć czyli określenie czasu, momentu końcowego dla każdej czynności jest konsekwencją pracy celowej i planowej. Planując szereg czynności, umieszczamy każdą w pewnym odcinku czasu, którego punktem końcowym jest termin; gdy ten końcowy punkt nie będzie stałym, choćby dla jednego z odcinków, w całości powstanie chaos. Gdy terminy zostają uwzględnione, znajdzie się czas na wypełnienie rozważnie przyjętych zobowiązań, i to nie jedynie wobec obcych, ale przedewszystkiem wobec swoich najbliższych, wobec siebie samego.

Dlatego też każdy całokształt czynności w kuchni, pralni czy spiżarni, winien być z uczniami szczegółowo rozpatrywany i naszkicowany. Należy im nawet zostawiać w planowaniu dość dużą swobodę, aby później, w odpowiedniej chwili, wprowadzać konieczne poprawki i zmiany. Poszanowanie zdania ucznia i dążenie do zrozumienia jego motywów oraz przekonywanie go o słuszności stawianych mu wymagań usta-

li stosunek wzajemnego zaufania, co stanowi o atmosferze pracy.

W tych też warunkach rozwijać się będą, tak bardzo cenione cechy indywidualne jak: inicjatywa, samodzielność, rzutkość.

W rozwijaniu inicjatywy jednostki należy wykorzystać ten moment naczelny — zetknięcie się z trudnością. Im uczeń będzie bardziej zdany na własne siły, tem lepiej będzie sobie radził. Trzeba rozwijać zmysł krytyczny, kładąc jednak nacisk na pozytywność i rzeczowość krytyki, która wymaga uprawnienia w doskonalszej realizacji. Sam nauczyciel czy instruktor musi się postawić w roli doradcy, starając się wydobywać z niezbyt nawet szczęśliwych pomysłów źdźbła użyteczności i zdrowego rozsądku, które bywają w nich zawarte.

Okres drugi, który jest realizacją naszkicowanych poprzednio poczynań, powinna cechować ścisła zależność i dostosowanie środków do zamierzeń. A więc poszanowanie i oszczędność nietylko produktów, naczyń, przyrządów, ale i ruchów, słów i tego tak bezcennego czasu — bogactw tak krótkowzrocznie i lekkomyślnie w domach prywatnych, w rodzinie — marnowanych.

Owa celowość i planowość, które zostały w poprzednim okresie sprecyzowane, muszą tu znaleźć całkowite spełnienie w każdym drobiazgu, w każdym geście. W ten sposób uniknie się częstego bezładu w czasie wykonywania samej pracy. Zamiast porządek perjodycznie robić, to się go będzie stale utrzymywać.

Oczywistą jest rzeczą, że taka postawa przyszłego zawodowca wyrabia wolę stałą, silną, dobrą. Owa monotonja wciąż powtarzających się ruchów i czynności, owa znikomość wyników i częste nawet niepowodzenia, pociągające za sobą coraz to nowe wysiłki, urabiają charakter i hartują jednostkę.

Wymagania winny być jasno postawione, uwypuklone wzorami i poparte najlepszym przykładem. Trzeba wykazywać głębszy sens danej pracy, dobroczynność jej wyników, a więc np. zwrócić uwagę na to, że starannie przygotowany posiłek zapewnia innym siły, a co za tem idzie zdolność do życia i pracy: utrzymywanie ładu w domu — przyczynia się do lepszego współżycia rodziny itp. Trzeba dbać, aby uczeń

miał przed oczyma cel główny pracy, nie zaś jedynie cele poboczne, które są tylko środkami do osiągnięcia celu głównego. Z drugiej strony trzeba oceniać rzetelne wysiłki uczniów, nie zrażać ich naganą, otaczać serdeczną życzliwością. Chociaż realna użyteczność pracy w gospodarstwie jest tak bardzo bezpośrednią i oczywistą to, jak wogóle rzeczy oczywiste, pozostaje dla wielu osób nieujawnioną i aż nazbyt często niedocenioną. Uświadomienie rzeczywistego jej znaczenia i wagi w okresie kontrolowania pracy nie może być pomijane. Nie należy nigdy zapominać, że zdobycie odpowiednich technik jest tylko środkiem do osiągnięcia celu, nie zaś celem samym w sobie. Punktem wyjścia dla pracy muszą być potrzeby życiowe, temat nie może być sztuczny w rodzaju czyszczenia kawałków metali nikomu niepotrzebnych lub cerowania dziur, wyciętych w kawałku materjału. Należy natomiast wykorzystywać zainteresowania aktualne, np. reparacja podartych ścierek, gromądzić zapasy na zimę, przyrządzać potrawy wigilijne przed Bożem Narodzeniem itp.

Ocena wydajności, niestety w gospodarstwie domowem prawie całkowicie pomijana, jest poniekąd rachunkiem sumienia zawodowca. Tu nasuwa się sposobność zwalczania bardzo powszechnie zakorzenionego mniemania co do dowolności i zupełnej swobody w sposobie wykonywania t. zw. pracy dla siebie. Trzeba z klasą skrupulatnie zanalizować osiągnięte wyniki, uwydatnić przyczyny niskiej wydajności, porównywać wydajność paru grup, pracujących w tych samych warunkach, aby wykazać, że osiągnięcie większej wydajności jest możliwe. Przekonać, że przez osiągnięcie większej wydajności zyskuje się możność pełniejszego zadośćuczynienia swoim obowiązkom i zdobywa się większą swobodę osobistą. Dla zobrazowania tego twierdzenia można wprowadzić pojęcie popłatności zawodu, jako stosunek wynagrodzenia za pracę do czasu poświęconego na jej wykonanie (płacę za godzinę).

Na tem tle wyrabiać się będzie poczucie odpowiedzialności, za jakość i ilość pracy wogóle, niezależnie od zwierzchności, która tę pracę kontroluje. Należy dążyć, aby samokontrolę jak najbardziej rozwijać, aby ona wyprzedzała, a w wielu razach mogła zastępować kontrolę zewnętrzną. Wpajać to przekonanie, że ów bodziec zewnętrzny, jakim jest poniekąd

wszelkie pilnowanie, wtedy jedynie odpada jako zbędny, gdy wymagania, jakie sobie człowiek stawia sam, przekraczają normy przeciętne, minimalne, wysuwane przez mus. Że tu dopiero zaczyna się prawdziwa swoboda, swoboda twórcy, który, idąc za nakazem wewnętrznym, obdarza świat nowemi wartościami. Takie entuzjastyczne ustosunkowanie się do swoich zajęć wypływać będzie przedewszystkiem z zamiłowania.

Jeżeli chodzi o gospodarstwo domowe, to można z całą stanowczością twierdzić, że zamiłowanie do gospodarstwa jest u wielu dziewcząt wrodzone, choć często tłumione, gdyż uważane za synonim pewnego rodzaju upośledzenia umysłowego. Przesąd ten rozwiewa się bardzo szybko przez bezpośrednie zetknięcie z zagadnieniami gospodarczemi, odpowiednio postawionemi. Natomiast równoczesne zdobycie nowych umiejętności i technik, tak bardzo życiowych, ustala i zwiększa wiarę w siebie, rozwija poczucie wartości osobistej, użyteczności społecznej, usamodzielnia jednostki nawet bardzo nieśmiałe, które w świecie niewieścim spotyka się aż nazbyt często.

Pracę warsztatową w szkołach gospodarstwa domowego prowadzić należy n i e t y l k o  i n d y w i d u a l n i e, l e c z  i  z e s p o ł o w o, zależnie od celu, jaki sobie w danym okresie nauczania stawiamy, co zresztą odpowiada różnym sytuacjom życiowym (dom rodzinny, gospodarstwo dochodowe). O ile w pierwszym wypadku, poza nabywaniem techniki zawodu, w dość ciasnym zakresie rozwija się osobowość ucznia w pewnem, że tak powiem, odosobnieniu, to w drugim — praca warsztatowa staje się nietylko bardzo poważnem pogłębieniem technik, oraz zetknięciem się z szerszemi zagadnieniami natury administracyjnej, lecz i terenem ścisłego zżywania się wychowanków na tle wspólnej wytwórczości, a co za tem idzie, podłożem ich wyrobienia społecznego.

Zespołową pracę warsztatową winien cechować podział pracy, w ten sposób przeprowadzony, aby czynności, powierzone poszczególnym uczniom, wzajemnie się zazębiały, dopełniając się i kierując do ogólniejszego jasno wytkniętego celu. Przy rozdziale czynności między współpracowników należy mieć na względzie te najważniejsze momenty:

a) konieczność przeprowadzenia każdego z pracowników przez wszystkie ćwiczenia,

b) stopniowanie tych ćwiczeń według trudności.
c) zharmonizowanie cząstkowej pracy z całością,
d) nadanie pracy wspólnego rytmu.

Specjalizacja może mieć charakter bardzo wąski, np. automatyczne wykonywanie pewnych prostych działań jak: krajanie mięsa, zmielenie go, formowanie kotletów, smażenie itd., może obejmować również czynności bardziej złożone, np. wykonywanie przez poszczególnych uczniów poszczególnych potraw, które zarazem tworzą pewien posiłek: obiad czy kolację, może w końcu ogarniać pewne działy gospodarstwa domowego: jak prawidłowe odżywianie pewnej określonej grupy ludzi itp. We wszystkich jednak wypadkach uwydatnia się bardzo wyraźnie obopólna współzależność jednostki i grupy w celu osiągania coraz to lepszych wyników.

Jednokierunkowość dążeń, przy różnorodności środków otwiera szerokie możliwości rozwinięcia indywidualnych danych, i uzdolnień, które się uwydatnią przy tej lub owej pracy. W zwartej zaś organizacji pracy wytwórczej rodzi się s o l i d a r n o ś ć, oparta o pozytywne poczucie wspólnej odpowiedzialności i zrozumienie karności, jako dobrowolne poddanie się kierownictwu, którego autorytet wzrasta zależnie od stopnia umiejętnego ogarniania całości, zakresu wiedzy i obowiązkowości. W atmosferze intensywnej pracy grupy, zorganizowane przez wspólną działalność, urabiają się na jednostki ustrojowo zharmonizowane, które porwane uczuciem szlachetnego współzawodnictwa, stają mężnie do wyścigu pracy dla dobra ogółu. Ten ostatni, najogólniejszy, pozytywny, namacalny cel unicestwia wszelką wrogość czy zawiść, ową zwyrodniałą formę współzawodnictwa. Wcześniejsze dojście do mety nie będzie tu triumfem zapaśnika, lecz otwarciem możliwości udzielania pomocy mniej sprawnym towarzyszom.

Nadarza się tu stała sposobność kształcenia umiejętności obcowania z ludźmi, które powinno być uzewnętrznieniem szacunku i życzliwości dla człowieka wogóle. Kultura życia towarzyskiego i jego form winna ogarniać coraz głębsze warstwy społeczne, a co za tem idzie, przeciwstawiać się pewnemu obniżeniu obyczajowości, naturalnej konsekwencji szerokiej demokratyzacji.

P r a c a z b i o r o w a winna uświadamiać, w licznych przykładach codziennie przeżywanych, ścisły związek pomię-

dzy wydajnością pracy a zbiorowym wysiłkiem, uwidaczniać wpływ wszystkiego na wszystko, a przez to rozwijać poczucie odpowiedzialności zbiorowej.

Zdrowe instynkty społeczne młodzieży winny się przeobrażać w struktury duchowe wyższego rzędu, które znajdują swój pełny wyraz w poczuciu współodpowiedzialności zawodowca na stan gospodarczy kraju, w poszanowaniu prawa i ofiarnem podporządkowaniu osobistych interesów sprawie publicznej.

Powinno się wzniecać miłość do pracy, do tego aktu tworzenia i przekształcania siebie oraz otaczającego nas świata według ludzkiej woli, ludzkiego planu, ludzkiej potrzeby — aktu, w którym urzeczywistnia się najwyższa dostojność człowieka przez bezimienne współdziałanie w doskonaleniu życia.

*Grupa Nauczycielek P. S. N. G.*
*w Warszawie.*

---

*A. Komornicka.*

## ORGANIZACJE MŁODZIEŻY JAKO TEREN SAMOWYCHOWANIA POD KONTROLĄ

Nawet całkiem powierzchowne uszeregowanie zasadniczych etapów rozwoju organizacyj uczniowskich w Polsce może stać się ciekawym punktem wyjścia w rozważaniach nad znaczeniem i wytycznemi co do zakładania i reorganizacji tych tak ważnych placówek aktywnego wychowywania młodzieży. Rzeczowa rozumowana monografja tej gałęzi działalności naszego szkolnictwa mogłaby nam bezwarunkowo oddać duże usługi i skierować na właściwe drogi często niefortunne poczynania. Miejmy nadzieję, że nasz dezyderat zostanie wkrótce przez nasze piśmiennictwo pedagogiczne uwzględniony. Tymczasem chciałabym zwrócić jedynie uwagę na parę momentów, które wydają mi się punktami węzłowemi, stanowiąc o dalszym kierunku dróg przebytych i przebywanych.

Znamienne wydają mi się więc prapoczątki naszych organizacyj szkolnych, których należy się doszukiwać w tajnych kółkach samokształceniowych w szkołach zaborczych; były one wyrazem instynktu samozachowawczego młodzieży

wobec szkoły, nie odpowiadającej najistotniejszym tej młodzieży potrzebom duchowym, lecz będącej raczej tych potrzeb zaprzeczeniem.

Wobec tego możnaby było przypuszczać, że w szkole polskiej, która chce kształcić „pełnego człowieka", „kółka" nie będą miały racji bytu. Naprzekór jednak mniemaniu, że dobra szkoła, odpowiadająca swemu zadaniu, nie powinna być w ten sposób, że tak powiem, podszewkowana naddatkowym wysiłkiem młodzieży, kółka samokształceniowe rozbudowały się, w wielu wypadkach w bardzo nawet skomplikowane samorządy.

Tu nasuwa się zasadnicze pytanie — jaką rolę odegrała w tej drugiej fazie rozwoju samokształcenia inicjatywa starszego pokolenia z jednej strony, a bezpośredni impuls młodzieży z drugiej?

Otóż na pierwszy plan, bezwątpienia, wysuwa się czynne przeświadczenie nauczycielstwa o roli, skuteczności i sile realizacji samorzutnych zainteresowań, przeświadczenie zgodne z tak obecnie rozpowszechnionemi postulatami pedagogicznemi, oparte o uaktywnienie uczni. Rozwinięcie kółek samokształceniowych wydaje mi się stwierdzeniem niedomagań szkoły tradycyjnej. Stosując bowiem oficjalne encyklopedyczne, nieżyciowe metody nauczania, uważe się za wskazane powołać biernego ucznia do czynnej pracy poza godzinami lekcyjnemi. Było to również wyrazem podjęcia przez szkołę w szerszym zakresie zadań wychowawczych, rozwiązywanych według analogicznych zasad uaktywnienia wychowanków, wtargnięciem świeżego powiewu życia w cieplarnianą atmosferę szkoły.

Z tego punktu widzenia należy uważać samorząd szkolny za ostrożną próbę dopuszczenia do głosu, na marginesie tradycyjnego życia szkolnego, zasad szkoły pracy — uczenia się przez działanie — i, gdyby się ta próba udała, możnaby, między innemi, przez rozszerzenie zakresu jego działania przeniknąć ewolucyjnie duchem twórczym szersze dziedziny życia szkolnego. Można się również dopatrzeć próby głębszego opanowywania osobowości młodzieży, zwiększenia zakresu kontrolowanych przeżyć uczni na terenie szkolnym, ujęcia w ramy dobrowolnie podjętych obowiązków—fantazji chwi-

łowych zainteresowań, przysposobienia do czynnego udziału w życiu społecznem.

Lecz sama młodzież niezawsze chętnie się obarcza ciężarem poważniejszych odpowiedzialności. Wyrażana chęć samodzielnej pracy wypływa nietylko z bezpośredniego doń entuzjazmu, lecz i z poczucia zadowolonej miłości własnej i bierności wobec panujących haseł. Dzieje się i tak, że karność ustanowiona nakazem zewnętrznym zwalnia poniekąd młodzież od karności wewnętrznej, że swoboda więzów nałożonych, lecz nie zawsze przyjętych, ma pewien pociągający urok, który może się dać szczególnie mocno odczuwać w burzliwym okresie dojrzewania. Jest zresztą rzeczą naturalną, że organizacje, które mają służyć do usamodzielnienia młodzieży, muszą, szczególniej z początku, liczyć się z pewną biernością niewyrobionych wychowanków. Należy sobie jednak te sprawy jasno uprzytomnić.

Inicjatywa i ingerencja starszego pokolenia zaznacza się najsilniej w organizacjach międzyszkolnych. Jedne z nich jak: Sodalicje, . Harcerstwo. Przysposobienie Wojskowe i t. p. wychowywują młodzież w myśl pewnych szczytnych ideałów, stosując własne, głęboko przemyślane reguły. Drugie jak Liga Obrony Powietrznej. Pocztowa Kasa Oszczędności i t. p. zwracają się do młodzieży. jako do najmłodszych obywateli, którzy już na szkolnej ławie winni spełniać obywatelski swój obowiązek. W obu jednak wypadkach w życie szkoły wkraczają ustroje o swoistej strukturze i punkcie ciężkości odrzuconym daleko.

Inny zgoła charakter mają. lub mieć powinny organizacje uczniowskie, wyrastające bezpośrednio na terenie poszczególnych szkół. Tu młodzież jest niejako powołana do tworzenia życia zespołowego na własną miarę. Impulsem winny być zainteresowania i potrzeby bądź indywidualne. bądź grupowe, narzędziem — zdobyta lub w tym celu zdobywana wiedza, celem — wyrabianie się wewnętrzne i społeczne.

Jeżeli teraz spojrzymy na organizacje młodzieży w szkołach zawodowych. to uderzy nas na wstępie ich bezbarwność. Są to naogół twory wyhodowane w szkolnictwie ogólnokształcącem, przypadkowo przeszczepione na całkiem inny grunt, gdzie prowadzą anemiczny żywot. nie umiejąc przeważnie

czerpać soków odżywczych z nowego, odmiennnego środowiska.

Chcąc jednak uniknąć jałowości przedwczesnych i pustych uogólnień, postaram się rozpatrzeć zagadnienie samorządu w szkole zawodowej, w której od paru lat pracuję.

A więc najprzód nieco danych co do samej szkoły.

Państwowe Seminarjum Nauczycielek Gospodarstwa w Warszawie jest trzyletnią szkołą zawodową żeńską, typu wyżej niż średniego, co, według nowej ustawy ustrojowej, odpowiada, mniej więcej, liceum zawodowemu z nadbudową pedagogiczną. Podbudowę P. S. N. G. stanowi 6 klas gimnazjum, względnie średnia szkoła zawodowa. Przeciętnie 20% kontyngensu kandydatek stanowią maturzystki, 60% — gimnazistki, 20% — absolwentki szkół zawodowych. Wiek seminarzystek waha się od 17 do 25 lat, odpowiada więc całkowicie okresowi młodzieńczemu. Celem Seminarjum jest dostarczać społeczeństwu wykwalifikowanych zawodowczyń-nauczycielek gospodarstwa domowego. Stąd praca w Seminarjum idzie w dwóch kierunkach, a mianowicie: zdobycia wiedzy i sprawności fachowej zawodu oraz umiejętności nauczania tegoż zawodu najodpowiedniejszemi metodami pedagogicznemi. Te problemy winny w specyficzny sposób urabiać przyszłe organizatorki i krzewicielki kultury życia rodzinnego i gospodarstwa domowego i kształtować w nich na pewien idealny ład rozwijające się w tym czasie struktury duchowe.

Na tem podłożu lokalne organizacje uczniowskie rozwijały się w sposób następujący[1]):

Samorząd kursowy został wprowadzony w roku 1923 na wniosek II kursu. Rozpoczęto pracę od założenia sklepiku szkolnego, bibljoteki i urządzania uroczystości oraz imprez dochodowych. Ponieważ te właśnie sprawy są zwykle podejmowane w szkołach ogólnokształcących, przypuszczam, że inicjatywę uczennic można uważać za reminiscencję ich życia gimnazjalnego. Dzięki większemu zainteresowaniu się Rady Pedagogicznej samodzielnemi poczynaniami seminarzystek w 1925 r. daje się zauważyć pewne wzmocnienie tętna pracy, co się również uwydatnia opracowaniem statutu i zmianami

---

[1]) Dane co do samorządu P. S. W. G. w okresie od roku 1923 do 1927 czerpię jedynie z dość lakonicznych protokółów.

ustrojowemi. Poprzedni samorząd kursowy przeobraża się w samorząd ogólny dla całego Seminarjum, w którego łonie działają międzykursowe sekcje, jako to: dobroczynno-społeczna, krajoznawcza, literacko-oświatowa, towarzysko-rozrywkowa etc. Ustrój samorządu jest wzorowany na stowarzyszeniach. Walne zgromadzenie jest organem ustawodawczym, zarząd główny — wykonawczym. Na czele samorządu stoi przewodnicząca, wybrana wraz z Zarządem głównym przez Walne zgromadzenie na początku roku szkolnego. Pełny zarząd składa się z Prezydjum (przewodnicząca, sekretarka, skarbniczka) oraz z przewodniczących poszczególnych sekcyj. Opiekę nad sekcjami objęły zaproszone przez samorząd pp. nauczycielki, przeważnie ograniczając swój udział do roli przychodzącego z radą widza. Inicjatywa uczenic była dość słaba; pracowały głównie zarządy, w których energja jednostek wzbudzała, od czasu do czasu, krótkotrwały zapał większych zespołów do pracy przygodnej. Przyszłe działaczki przeżywały, już na gruncie koleżeńskim, tak bardzo powszechne doświadczenie zmagania się silniejszych indywidualności z obojętnością mas. Na tem tle ogólnej bierności zapalały sie również od czasu do czasu barwne rakiety żądań Dyrekcji lub członków Rady Pedagogicznej, w świetle których dokonywały się pewne przesunięcia, poczem zapadała słotna szarość pierwotnego nieróbstwa.

Takie były ogólne nastroje. Bilans poczynań przedstawiał się natomiast dość pokaźnie. Praca w świetlicach na Żoliborzu, choinka, gwiazdka dla KOP-u, zbiórka odzieży, książek dla rodaków zagranicą, uroczystości szkolne, zabawy, imprezy dochodowe, sklepik i t. d. stanowiły dość pokaźny roczny dorobek samorządu. Charakteryzuje go jednak dorywczość poczynań, rozbieżność celów, brak idei przewodniej, któraby te wszystkie drgawki uczuć miłosiernych i patrjotycznych scaliła i przetopiła w wartki nurt świadomego czynu obywatelskiego, nacechowanego fachową wiedzą i zamiłowaniem zawodowca.

Warto się też zastanowić, czy taki samorząd przedstawia istotne walory wychowawcze, czy rzeczywiście uczy rzetelnej, zbiorowej pracy, podjętej z poczucia obowiązków społecznych? Czy na tej platformie pokątnego, że tak powiem handlu (sklepiki szkolne mają bowiem ten charakter), oraz

zbyt u nas rozpowszechnionego obyczaju dobroczynnych „kwiatków“ nie wdraża się nasza młodzież raczej — do tak demoralizującej akcji pseudofilantropijnych zabaw na paralityków?

Taki samorząd nie odpowiada i samej młodzieży, co się uwydatniło w coraz gorętszej jego krytyce. Krytyka ta nie zawsze była rzeczowa, ujawniała się w niej i chęć zrzucenia z siebie pewnych odpowiedzialności, lecz naogół okazała się znamiennie dojrzałą.

Powyższe bowiem sprawy poruszono na lekcji nauki obywatelstwa i postanowiono przeprowadzić ankietę, w której wysunięto następujące pytania:

1-o. Czy pragnę samorządu szkolnego i dlaczego?

2-o. Jakie zarzuty stawiam naszemu samorządowi?

3-o. Jakie zmiany i ulepszenia chciałabym wprowadzić do naszego samorządu?

Wszystkie seminarzystki uznały samorząd za potrzebny, choć umotywowanie tego twierdzenia było dość słabe i mało przekonywujące. Wytknięte przez nie przyczyny wad samorządu można zebrać w trzy grupy zarzutów: 1-ej, odnoszącej się do osobistych braków, jak np. brak karności, obowiązkowości, autorytetu, umiejętności organizowania pracy i t. d.; 2-ej, odnoszącej się do wewnętrznych warunków pracy, poniekąd od seminarzystek niezależnych: postanowienia i decyzje idą z góry od Dyrekcji bądź wogóle od ciała nauczycielskiego, przy równoczesnem małem zżywaniu się różnych odłamów szkolnej społeczności; 3-ej, związanej z trudnościami natury formalnej, choć wagi pierwszorzędnej — brak czasu, niemożność urządzania częstych zbiórek międzykursowych etc. Ten trzeci kompleks zarzutów godzi w bardzo słabą stronę szkolnych samorządów, są to bowiem twory niejako przeznaczone do bytowania w przestrzeni — ale poza czasem. Reorganizacja samorządu stała się rzeczą palącą; na walnem zgromadzeniu postanowiono przyczyny zła w granicach możliwości usunąć. Sanacja poszła głównie w trzech kierunkach: a) ustrojowym, b) regulaminowym, c) ideowym.

Aby ułatwić sobie technikę pracy i nadać większą zwartość poczynaniom, postanowiono znieść sekcje międzykursowe na korzyść cząstkowych samorządów klasowych, związanych, jak poprzednio sekcje, Zarządem głównym i Walnem

zgromadzeniem; kontynuować działalność żywotniejszych sekcyj w łonie poszczególnych kursów, biorąc pod uwagę ich naczelne zainteresowania. Przy równoczesnem zmniejszeniu ilości zagadnień uwydatnił się kierunek gospodarczo-pedagogiczno-społeczny poczynań. Zasadniczą pracą kursu III stało się sporządzanie i wypraktykowanie na miejscu prawidłowych jadłospisów dla instytucyj społecznych prowadzących bursy, przedszkola i t. p. oraz organizowanie kursów gospodarstwa dla młodych pracownic na ich świetlicach. Kurs II zgromadził i zajął się gromadką dzieci bezrobotnych, które albo nie dostały się do szkoły powszechnej albo uczą się z trudnością; opieka ich nie ogranicza się do uczenia lub douczania, ale uwzględnia również potrzeby materjalne dzieci, a więc dożywianie, odzież, higjenę i t. d. Wycieczki i gromadzenie materjału krajoznawczego, urządzanie odczytów na tematy aktualne etc. stało się udziałem I kursu, który w czasie I-ego półrocza dopiero się zżywa i zaznajamia z całą organizacją samorządową pod przewodnictwem jednej koleżanki kursu III. Przeżywając okres przystosowywania się do nowych warunków życia, samorządowa praca I kursu idzie jeszcze rozpędem nabytym w szkole ogólnokształcącej lub nadanym przez starsze koleżanki. Sprawami bieżącemi, zależnie od ich charakteru, zajmują się zespoły, organizujące się doraźnie.

Trudno byłoby orzec czy przeprowadzone zmiany formalnie ustrój samorządowy cofnęły, czy posunęły naprzód. Stanowczo jednak można twierdzić, że tak statutowi, jak i regulaminom nadały pewną plastyczność życiową i wykazały konieczność przystosowania się do istotnych warunków pracy, wzbudziły żywsze zainteresowanie techniką życia stowarzyszeniowego, co spowodowało głębsze wniknięcie w sprawy księgowości i administracji wogóle. Poza tem samorząd zrastał się organicznie z Seminarjum, stawał się poniekąd wykładnikiem ideowego nastawienia jego wychowanek. Działalność społeczno-gospodarcza III-go kursu budziła chyba największy zapał, albowiem praca, będąca niejako wejściem w szerokie życie z zamiarem i możnością podniesienia kulturalnego jego poziomu, dzięki zdobytej zawodowości, wyzwalała uczennice na osoby dorosłe, pracujące owocnie i samodzielnie w kierunku własnych zamiłowań.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że działalność Samorządu

została skierowana całkowicie nazewnątrz. Można wprawdzie objaw ten tłumaczyć pragnieniem „zrobienia czegoś dla drugich", tak znamiennem dla dziewcząt lat 18-tu, lub też młodzieńczą koniecznością szukania daleko co jest blisko, chęcią jaskrawego ujawnienia swych życiowych możliwości, lecz może on być również wyrazem pracy na pokaz, nawet nieuświadomioną niechęcią dla wysiłków nikomu nieznanych, pewną drobną odmianą wszechwładnie rozpanoszonej reklamy.

Wobec tego, wysuwany ostatnio postulat pracy nad sobą, należy uważać za konieczny dalszy etap rozwoju samorządu. Ta praca nad sobą musi się oprzeć o czyny dnia powszedniego — nie może być zawieszona między niebem i ziemią pobożnych życzeń. Jako przyszłe nauczycielki gospodarstwa, seminarzystki będą obowiązane do wprowadzenia ładu i harmonji w najbardziej zapadłe zakątki kraju, w fantastycznie zapuszczone domy rodzinne i przedsiębiorstwa gospodarcze, muszą być więc same wcieleniem tego wysokiego porządku rzeczy, muszą się na wszelkie braki w tym kierunku specjalnie uczulić. Hasło ładu wewnętrznego, osobistego, czynnej współpracy w utrzymaniu i ulepszaniu ładu w Seminarjum stało się impulsem do przepracowania specjalnego regulaminu Samorządowego, któryby obejmował wszelkie czynności związane z życiem szkolnem. Czas pokaże, jakie formy przyjmą te nowe poczynania i w jakiej mierze okażą się owocne.

Ustalono jedną wspólną godzinę samorządową w tygodniu, aby umożliwić również i wspólną scalającą działalność. Godzina ta zostaje prawie wyłącznie zużytkowana do opracowywania projektów. Systematyczne ich wykonywanie pochłaniało conajmniej osiem do dziesięciu godzin tygodniowo, absorbując równocześnie około dziesięciu uczennic i jedną nauczycielkę.

Zdając sobie sprawę, jak dużego wysiłku Rady Pedagogicznej i seminarzystek wymaga dalszy prawidłowy i celowy rozwój samorządu, chciałabym jednak zwrócić uwagę na pewne punkty, które poprzednia praktyka pozwala ustalić.

Ponieważ samorząd winien być jednocześnie wyrazem psychicznych możliwości oraz zadań wychowawczych, jakie sobie stawia szkoła, owe ideały wychowawcze, wypracowane i przyjęte przez Radę Pedagogiczną, winny stać się drogowskazem w kierowaniu samorzutnemi poczynaniami wycho-

wanków. Tylko ideowo zżyte nauczycielstwo może sprostać wymaganiom.

Należy zwrócić baczną uwagę na okres psychiczny, jaki kierowana młodzież przeżywa. Wobec przystosowania nowej ustawy o ustroju szkolnictwa do tych właśnie okresów (dzieciństwo, dojrzewanie, młodzieńczość), pierwsze najszerszezróżniczkowanie organizacyj uczniowskich będzie odpowiadać trzem odnośnym stopniom nauczania: 6-cio klasowej szkole powszechnej, szkołom gimnazjalnym, szkołom licealnym. Na każdym stopniu nauczania: forma, ustrój, zakres pracy w organizacjach uczniowskich winny być dostosowane do fazy rozwojowej młodzieży szkolnej.

Typ psychiczny, psychiczne nastawienie określa przedewszystkiem rodzaj podejmowanej pracy. Zróżniczkowanie samorządów szkolnych, rozwijających się w granicach jednego i tego samego okresu psychicznego interesuje szczególniej szkolnictwo zawodowe, rozbudowane nietylko pionowo, lecz przedewszystkiem — poziomo. Zawód, indywidualizujący szkoły zawodowe, będący przedmiotem zamiłowania przyszłych fachowców, urabiający ich w sposób specyficzny, musi wycisnąć piętno i na społecznych poczynaniach młodych jego adeptów, a co zatem idzie, relsować na pewne tory samorz it e prace samorządowe.

Ponieważ samorząd nie powinien być uczniom narzucany, więc brak zainteresowania lub chwilowa bądź stała niechęć do samodzielnych, lecz ściśle kontrolowanych, prac w społeczności szkolnej należy zwalczać dodatnim wpływem, lecz nie nakazem.

Wkońcu trzeba się zgodzić z faktem, że choć można znakomicie rozszerzyć zakres przeżyć uczni na terenie szkoły przez organizacje uczniowskie, to jednak zbyt wielka zachłanność byłaby niewskazana. Należy zdawać sobie sprawę, że pewne najcenniejsze przeżycia muszą się dokonać w zgoła innej atmosferze, że pewne momenty walki między „dawnem“ a „nowem“ są chyba prawem i koniecznością życia i że wobec tego trzeba się wystrzegać zbyt pieczołowitego zagarniania osobowości wychowanka.

Program wychowawczy, realizowany przez samorządy uczniowskie, winien uwzględniać samowychowywanie indywidualne, społeczne i państwowe. Coraz szerszy i bardziej skom-

plikowany krąg zagadnień odpowiadać winien następującym po sobie etapom rozwoju psychicznego. Należy dążyć, aby jaknajwcześniej zastąpić nakaz zewnętrzny przez wewnętrzny imperatyw; rozwijać pragnienie współpracy dla dobra ogółu, współpracy opartej na przeświadczeniu, że zakres obowiązków wzrasta ze skalą wiedzy, że wiedza, fach, zawód jest tworzywem realnych społecznych wartości; wyrabiać aktywny stosunek do zagadnień życia współczesnego.

Wszystkie te trzy bloki zagadnień dają się realizować nawet w najprostszych formach współpracy; jednakże słusznem jest, aby aparat ogranizacyjny rozwijał się wraz z zakresem działalności. Takie ujęcie sprawy ma i tę dobrą stronę, że pozwala starszej młodzieży wnikać w technikę spraw stowarzyszeniowych i wyrabiać się, że tak powiem — parlamentarnie. Do celu wiedzie jedynie praca planowa i nierozproszkowana. Podjęcie jednego lub paru „projektów", wybranych i dokładnie przez młodzież opracowanych, wydaje mi się bodaj że najlepszą techniką realizacji. Jednak poza zadaniem naczelnem podjętem na pewien okres czasu, wysuwają się zawsze jeszcze sprawy bieżące i aktualne, które również wchodzą w zakres działalności samorządowych. W każdym razie należy się wystrzegać przeładowania, gdyż rozbicie uwagi na zbyt wiele zagadnień wpływa fatalnie na jakość pracy i prowadzi do zgubnego dyletantyzmu i płytkości.

Z tego wszystkiego wynika, że pracę w organizacjach młodzieży można uważać za praktyczną naukę obywatelstwa i etyki, być może ważniejszą niż teoretycznie i często werbalnie ujętą na godzinach lekcyjnych, a w każdym razie znakomitem dopełnieniem, wymagającem wysiłków tak od młodzieży, jak i od wychowawców, wysiłków, które muszą się rozwijać w sprecyzowanym i honorowanym czasie.

---

*Inż. Ir. Laskowska.*

## W SPRAWIE DOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELEK GOSPODARSTWA DOMOWEGO JAKO PRZEDMIOTU NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I SREDNICH ZAWODOWYCH

Czy wogóle należy dokształcać nauczycieli — oto pytanie, jakie przedewszystkiem się nasuwa. Czyż człowiek, posiadający ukończone studja specjalne, nie jest przygotowany

w pełni do samodzielnej pracy nad sobą? Jest w tem bezwątpienia dużo racji, a jednak pogląd ten okazuje się słusznym tylko w teorji. Ten, kto zna dobrze pracę w szkole, wie iż nauczyciel posiada zawsze szereg spraw bieżących do załatwienia. Sprawy te wypełniają mu cały czas, jaki może szkole poświęcić. Rzecz dziwna: im więcej posiada czasu, tem więcej wyłania się spraw w postaci zagadnień wychowawczych, zebrań, kontroli zeszytów oraz zbiorów szkolnych i t. p. Ponadto organizacja pracy w szkole poza ścisłemi godzinami lekcyj — przedstawia może większe trudności, niż na terenie innych warsztatów pracy. Jeżeli uwzględnimy jeszcze specjalne warunki doby dzisiejszej, stanie się zrozumiałem, że na pracę nad pogłębieniem swej wiedzy, na przemyślenie nowych metod nauczania i sposobów ich realizacji, na krytyczną ocenę wyników pracy i ujęcia ich w formę, pozwalającą na podanie do wiadomości kolegów i wspólne przedyskutowanie, ogromnej większości nauczycieli brak jest czasu i w większym jeszcze stopniu nerwowej wytrzymałości. Niejednokrotnie też nauczyciel, zamieszkały w małem mieście, pozbawiony wymiany myśli, możności porównań i wszelkiej myślowej podniety, nie posiada wprost fizycznej możliwości pójścia naprzód w swej pracy.

Dla osiągnięcia dostatecznie wysokiego poziomu ogółu nauczycieli *koniecznem jest, by akcja władz szkolnych nie ograniczała się do kierowania zakładami, które przygotowują nauczycieli i do opracowania programów szkolnych — musi ona objąć dokształcanie nauczycieli.*

Nietrudno będzie odpowiedzieć na pytanie, jaka kategorją nauczycieli zasługuje na pierwszeństwo w dokształcaniu. Wiemy dobrze, w jakich warunkach powstawało szkolnictwo zawodowe w Polsce. Musimy ponadto pamiętać, że praca nad wyszkoleniem w zakresie gospodarstwa domowego odbywała się w specjalnie trudnych warunkach, ze względu na daleko idące uprzedzenia i przesądy, zakorzenione w społeczeństwie. Z tych względów nauczanie gospodarstwa domowego nie mogło stanąć odrazu na właściwym poziomie: między przygotowaniem do pracy nauczycielskiej, jakie dawało seminarjum gospodarcze kilka lat temu, a obecnie, istnieje zbyt wielka luka, by ogół absolwentek mógł ją usunąć własnemi siłami. A czyż istnieje dziedzina, w której nauczanie miałoby

do spełnienia równie ważne zadania społeczne, jak w dziedzinie gospodarstwa domowego? To też zagadnienie dokształcania nauczycieli szkół zawodowych staje się palącem przedewszystkiem na terenie nauczania gospodarstwa domowego.

Jak to dokształcanie zorganizować?

Przedewszystkiem należy uczynić zagadnienie terminowem, przeznaczając nań ściśle oznaczony okres czasu, w przeciwnym bowiem razie praca ta w nawale zajęć bieżących będzie wbrew woli spychana na plan dalszy. Najlepszem rozwiązaniem sprawy byłyby płatne urlopy i zapewnienie mieszkań na przeciąg trwania kursów. Z jednej strony władze szkolne powinny taki urlop traktować jako ofiarę na rzecz uczennic nie nauczycieli, z drugiej zaś strony nauczycielka powinna rozumieć, że czasem, przeznaczonym na urlop, nie ma prawa swobodnie rozporządzać, lecz traktować jako cudze dobro, powierzone jej pieczy.

Akcja dokształcania nauczycieli wogóle powinna obejmować *dokształcanie fachowca* i *dokształcanie pedagoga.* Pierwsze z nich powinno być przeprowadzone na gruncie praktyki zawodowej, o czem będzie mowa oddzielnie. Niniejszy artykuł poświęcony jest II części zagadnienia.

Pracę dokształcania należy ułatwić osobom zainteresowanym przez podsunięcie tematów i postawienie przed oczy rozwiązań wzorowych. Na czem więc, konkretnie rzecz biorąc, będzie polegało dokształcanie nauczycielek gospodarstwa? Trzeba im dać możność przyjrzenia się pracy na terenie szkół wzorowych, przedstawić im społeczne dążenia tej pracy i oddźwięk, jaki znajdują w społeczeństwie, zaznajomić z realizacją nowych idei pedagogicznych, uzupełnić wiadomości fachowe w najszerszem tej fachowości znaczeniu. Ponadto dokształcanie musi pobudzić chęć do pracy twórczej przez wprowadzenie czynnika emocjonalnego.

W myśl tych założeń pracę na kursie wyobrażam sobie następująco:

1) wysłuchiwanie lekcyj wzorowych z zakresu gospodarstwa, jak również przedmiotów, związanych z niem tak ściśle, jak np. towaroznawstwo społeczne i rachunkowość domowa.

2) Zwiedzanie szkół wzorowo urządzonych i zakładów gospodarczych (jadłodajnie, żłobki itp.)

3) Zaznajomienie z działalnością społecznych organizacyj gospodarczych.

4) Uczestnictwo w zajęciach praktycznych, mających na celu skontrolowanie techniki i organizacji pracy, ewentualne udzielenie wskazówek, oraz zaznajomienie praktyczne z nowemi przyrządami z zakresu gospodarstwa domowego.

5) Przesłuchanie wykładów teoretycznych, oraz wzięcie udziału w seminarjach i ćwiczeniach, któreby zaznajomiły z ostatniemi zdobyczami w zakresie pedagogiki, chemji i fizyki w zastosowaniu do gospodarstwa domowego oraz dietetyki.

6) Wzięcie udziału w dyskusji, której zadaniem byłoby nawiązanie umysłowego kontaktu między osobami pracującemi w tych samych działach w celu zasięgnięcia rady, podzielenia się obserwacjami, dania impulsu w kierunku pracy badawczej.

Zorganizowanie odpowiedniego kursu mogłoby napotkać przeszkody narazie niemożliwe do przezwyciężenia. Wobec tego jednak, że akcję dokształcania nauczycieli żeńskich szkół zawodowych podjęły w szerokim zakresie kursy korespondencyjne Państw. Seminarjum Rzemiosł, należy oczekiwać, że w swym programie uwzględnią dział gospodarstwa domowego.

---

*Mirosława Radzińska.*

## W SPRAWIE PRAKTYK ZAWODOWYCH

W ostatnich czasach sprawa praktyk w szkolnictwie zawodowem stała się zagadnieniem bardzo żywotnem.

Kiedy powinna odbywać się praktyka, czy przed, czy po ukończeniu szkoły, a może w okresie szkolnym, jak długo powinna trwać, gdzie należy praktykować — oto szereg pytań, które wywołują zawsze silną dyskusję.

Wszyscy godzimy się z tem, że praktyka jest koniecznem uzupełnieniem każdej szkoły zawodowej, jakkolwiek nie jest przewidzianą we wszystkich statutach szkolnych.

W życiu codziennem miano „dobrego praktyka“ zdobywa się długoletnią pracą nad opanowaniem i udoskonalaniem swe-

go zawodu. Bardzo często spotykamy się z pewnem nawet lekceważeniem i nieufnością w stosunku do absolwentów szkół zawodowych, którzy ze szkół wynoszą tylko jakoby „wiadomości teoretyczne“, a dopiero mozolna i długotrwała praktyka może postawić ich w rzędzie zawodowców.

Z punktu widzenia szkoły zawodowej stanowisko to nie jest zupełnie słuszne.

Szkoła zawodowa poza swą rolą wychowawczą uczy zawodu, opierając się na zrozumieniu i celowości wszelkich poczynań przy zastosowaniu metod organizacji pracy, a tem samem skraca niezmiernie czas opanowania zawodu, dając wyraz temu, że niezawsze powtarzanie, często bardzo tylko mechaniczne, pewnych czynności jest właściwą drogą do celu. Dodać należy, że nauka w szkołach zawodowych odbywa się pod kierunkiem wykwalifikowanych nauczycieli zawodowców, którzy dają rękojmię ujęcia zawodu w najbardziej właściwy i praktyczny sposób. Praktyka zawodowa ma na celu zdobycie jak największej techniki pracy w odpowiednich warsztatach i zakładach przemysłowych; drugiem bardzo ważnem zadaniem praktyki jest bezpośrednie zetknięcie wychowanka szkoły z życiem, wyrobienie w nim samodzielności, większej odpowiedzialności za przyjmowane obowiązki, wreszcie ugruntowanie wiadomości zdobytych w szkole.

Najodpowiedniejszą porą dla odbycia praktyki będzie czas po ukończeniu szkoły zawodowej.

Praktykowanie przed wstąpieniem do szkoły nasuwa pewne obawy co do korzyści, jakie powinna dać praktyka, a składa się na to wiele względów: 1) Żaden warsztat przemysłowy czy nawet prywatne gospodarstwo nie może spełniać zadań szkoły, i całego nacisku kłaść na wyszkolenie praktykantów. W tych warunkach uczeń traci bardzo wiele czasu na czynności pomocnicze, czemu nie możemy się dziwić i żądać od praktykodawców pewnego ryzyka, jeżeli chodzi o powierzenie czynności bardziej odpowiedzialnych praktykantom, którzy w swym zawodzie są prawie ignorantami. 2) Z powodu niedostatecznej ilości praktyk wzorowych, kandydaci do szkół zawodowych, korzystają często z praktyk nieodpowiednich, nabierają złych nawyknień i mylnych wiadomości, które w szkole trudno jest bardzo wykorzenić.

Praktyki z zakresu gospodarstwa domowego napotykają

może na trudności największe, gdyż ta gałąź zawodu nie ma zupełnie odpowiednich placówek do praktykowania.

Gospodarstwo domowe, na które składa się szereg czynności często zupełnie od siebie różnych, wymaga dla sprawnego funkcjonowania dużo wiadomości fachowych i zdolności organizacyjnych. Nasze gospodarstwa nie stoją na wysokości zadania; przyczyny tego należy szukać w tem, że dotychczas za mały był położony nacisk na kształcenie gospodarcze.

Szkoła zawodowa jest jedynym czynnikiem, który oddziałać może na podniesienie kultury gospodarstwa domowego.

W granicach możliwości szkoły gospodarczej leży przygotowanie do prawidłowego wykonania czynności gospodarczych, opierające się na wiadomościach organizacji pracy, higjeny, dietetyki, chemji życia codziennego, przystosowując się do warunków uczenic, tak by wiadomości w szkole zaczerpnięte mogły być bezpośrednio przeszczepione na ich grunt domowy.

Naturalnie, że i w tej dziedzinie dla osiągnięcia całkowitej korzyści praktyka zawodowa musi uzupełnić wiadomości zdobyte w szkole. Celem praktyki gospodarczej będzie zapoznanie się z całokształtem prowadzenia gospodarstwa, tudzież zdobycie pewnej techniki pracy, co przy gruntownej już znajomości zawodu nie będzie napotykało większych trudności.

Praktyka po ukończeniu niższej szkoły gospodarczej powinna trwać rok, tak by objęła wszystkie czynności codzienne i sezonowe związane z każdą porą roku. Dla szkół gospodarczych wyższego typu, więc średnich zawodowych a zwłaszcza seminarjów nauczycielskich przewidywana jest praktyka dłuższa kilkuletnia, któraby dała możność zapoznania się z różnego rodzaju gospodarstwami, a pozatem praktyki dla pogłębienia danej specjalności. Dotychczas praktyki gospodarcze obowiązywały tylko absolwentki Seminarjów i ograniczały się do praktyk w cukierniach, restauracjach, pensjonatach i t. p. z pominięciem gospodarstw domowych. Zaznaczyć należy, że uzyskanie tych praktyk napotyka na duże trudności, przyczem niezrozumienie stanowiska, jakie powinna zająć praktykantka, oraz brak pewnego „zaufania zawodowego" uniemożliwia zdobycie większych korzyści.

Te sprawy należałoby uregulować i dać możność praktykowania w odpowiednich zakładach przemysłowych, co dla nauczycielek gospodarstwa zwłaszcza w Seminarjach, które wiedzę fachową powinny posiadać w najwyższym stopniu, jest rzeczą niezbędną. Co się tyczy nauczycielek niższych szkół zawodowych, dla tych zakres specjalizacji może być mniej rozległy, jeżeli Seminarjum zawodowe odpowiada swemu zadaniu.

Musimy pamiętać jeszcze o tem, że poza obowiązkową praktyką zawodową, od której uzależnia się wydanie świadectwa czy dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego, każda nauczycielka powinna dokształcać się nietylko teoretycznie, ale i fachowo. Od czasu do czasu w ciągu swej pracy nauczycielskiej (przypuśćmy ½ roku na okres 5-cio letni) powinna — korzystając z urlopu płatnego — odbyć praktykę zawodową, dla odnowienia techniki pracy, bez której nie można sobie wyobrazić nauczycielki zawodu, dla zapoznania się z najnowszemi zdobyczami i wynalazkami w dziedzinie gospodarczej, które często wywierają poważny wpływ na wydajność pracy.

Pożądanemby było również nawiązanie bliższego kontaktu między szkołami, celem wymiany myśli, dzielenia się swojemi spostrzeżeniami i doświadczeniem.

Porozumienie to jest zawsze możliwe na terenie „Stow. Nauczycieli Szkół Zawodowych".

Nakoniec chcę jeszcze zapoznać czytelników z ostatniemi posunięciami w sprawie praktyk na terenie warszawskim.

Sprawa praktyk wzbudziła zainteresowanie nietylko wśród sfer szkolnictwa, ale zainteresowały się nią również organizacje kobiece, dając wyraz chętnej współpracy ze szkołami nad postawieniem na odpowiednim poziomie praktyk, które są tak ważnym czynnikiem w kształceniu gospodarczem.

Dzięki inicjatywie i staraniu „Rady Naczelnej Gospodarczego wykształcenia kobiet" w lutym r. b. odbył się pierwszy w Polsce egzamin z praktyki gospodarczej przy Szkole Gosp. Dom. w Chyliczkach, na wzór egzaminów z praktyk w Niemczech.

Do egzaminu przystąpiły kandydatki po ukończeniu rocznych szkół rolniczo - gospodarczych i odbyciu kilkumiesięcznej praktyki w gospodarstwach domowych. Pomimo tego, że materjał w osobach zdających przedstawiał się ko-

rzystnie, wynik egzaminu nie był tak dodatni, jakby się tego należało spodziewać, co utwierdziło nas w tem mniemaniu, że ani szkoła, ani praktyka nie przygotowały uczennic należycie zawodowo. Wysunęła się kwestja zreformowania nauki szkolnej w kierunku bardziej życiowym oraz zorganizowania kursu informacyjnego dla praktykodawczyń, który odbył się w bardzo krótkim czasie.

Staraniem Dyrekcji Państwowego Seminarjum dla Nauczycielek Gospodarstwa w Warszawie, przystąpiono do opracowania regulaminu dla praktykantek i praktykodawczyń, przy współudziale „Koła Pań Domu" i „Ziemianek". Jako tereny praktyk służyć będą gospodarstwa wzorowe, które muszą być w stałym kontakcie tak ze szkołą, jak i z odpowiedniemi organizacjami społecznemi.

## Z CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

**„Pour l'Ere Nouvelle"** (październik).

M-me Evard (Szwajcarja) w artykule: **„L'instinct maternel et le sentiment paternel selon la psychologie et l'education"** zwraca uwagę na to, iż przygotowuje się młodzież do sprawowania różnych zawodów w życiu, a zupełnie się pomija sprawę przygotowania jej do przyszłych obowiązków rodzicielskich. Artykuł ten jest streszczeniem obszernej pracy p. Evard pod powyższym tytułem (Paris 1922).

Omawia ona objawy instynktu macierzyńskiego w dzieciństwie, w wieku rozwojowym, w młodości. Jest to jakby okres przygotowawczy, po którym następuje faza rozkwitu w macierzyństwie; u kobiet zaś bezdzietnych instynkt ten w rozmaity sposób się manifestuje, zależnie od temperamentu, wychowania, okoliczności itp. Psychologja współczesna na mocy przeprowadzonych badań dowodzi, iż kształcenie instynktu macierzyńskiego winno poważnie być traktowane w szkole, gdyż może przynieść on olbrzymi pożytek w pracy dla ludzkości.

U dzieci instynkt macierzyński przejawia się w zabawach, w miłości dla małych zwierząt, następnie w specjalnem zainteresowaniu małem dzieckiem, w wieku zaś przejściowym, 15 — 18 lat, często występuje już wyraźna tęsknota do własnego dziecka. Kobieta-matka zdolna jest do wielu poświęceń dla swego dziecka (wyjątki nie obalają reguły), instynkt macierzyński bierze nawet górę nad instynktem zachowawczym. Zdarza się to i u matek poza małżeństwem, gdzie ciężkie warunki życia doprowadzają nieraz do zniweczenia i wynaturzenia owego instynktu. Pociąga się wówczas do odpowiedzialności kobietę... „sans parler jamais de res ponsabilite des peres, toujours absous par l'opinion publique".

U kobiet bezdzietnych instynkt ten przybiera czasem formy chorobliwe, lecz częściej znajduje ujście na innych polach i dzięki niemu powstaje wiele dzieł szlachetnych i pięknych ku pożytkowi ogółu i

szczęściu jednostki. Ciekawy jest rozdział poświęcony miłości ojcowskiej. Autorka nie opiera uczucia ojca do dziecka na instynkcie, gdyż rozwija się on z chwilą przyjścia na świat dziecka i dopiero przez obcowanie nabiera cech czułości. Dużą rolę gra tutaj środowisko i stopień kultury. Należy sobie życzyć, aby szkoła zajęła się wychowaniem młodych ojców, a wówczas zrozumiane będą słowa J. M. Guyau: „C'est dans la paternite seule, mais dans la paternite complete, consciente, c'est a dire dans l'education de l'enfant, que l homme en vient à sentir tout son coeur".

Ten sam temat porusza p. Evard i w drugim artykule: **„Suggestions relatives a l'education de l' instinct maternel et du sentiment paternel dans l ecole de demain"**. Dowodząc konieczności kształcenia uczuć rodzicielskich u młodzieży, przypomina rezolucję kongresu Szwajcarskiego kobiet, aby po skończeniu szkoły powszechnej istniał kurs przygotowujący do macierzyństwa i wychowania dziecka. Analogiczne kursy winny powstać przy wszystkich szkołach średnich, gdyż ani pieniądze, ani dyplomy nie uwalniają od zajęcia się dzieckiem, domem lub pracą społeczną. Podobne przygotowanie powinno być przeprowadzone dla młodzieży męskiej.

E. Serment, przewodnicząca Komisji Wych. Narodowego Związku Tow. Kobiecych w Szwajcarji mówi o wychowaniu rodziców i współpracy szkoły z domem. Education des parents daje obraz rozwoju tej idei w Szwajcarji.

Kronika z Turcji, zaznaczając rozwój szkolnictwa w tym kraju, przytacza, iż prawo z dn. 23.III 31 r: mówi: każde dziecko tureckie może uczyć się jedynie w szkole tureckiej, oraz informuje o nauczaniu dorosłych. W r. 1927 statystyka wykazała 90 proc. analfabetów, w 1929 r zainicjowano „Millet Mektepleri" — kursy dla dorosłych od lat 16 — 40 i 990,000 obywateli i obywatelek nauczyło się używania nowego alfabetu. Obecnie liczebność kursów zmniejszyła się, gdyż nie są one obowiązkowe.

W przeglądzie wydawnictw sygnalizuje się z Belgji i „New Era" rozwój idei zbliżenia szkoły i domu. W przeglądzie książek mamy: L'Ecole sur mesure à la mesure du maitre — p. Ferrière (Paris, bureaux de Pour l'Ere Nouvelle 1931). Utilisation du Milieu geografique p. M. Barker (Paris. Flammacion 1931). L Education polonaise, dzieło zbiorowe wydane w Genewie przez Bureau International d'Education. **M. W:**

**Ogniwo** (Nr. 10 grudzień 1931)

1) „Wobec projektu nowego ustroju " podaje najw. zasady wedł. tekstu „Głosu Nauczycielskiego", 2) **Z. M.** Osobowość dziecka a rzeczywistość szkolna, wskazuje na powierzchowność, często stronniczość artykułów prasowych o szkolnictwie. Istotą artykułu jest wskazanie kilku bolączek szkolnych, drobnych, ale właśnie dlatego zasługujących na uwagę, nazwanych „krzywdą dziecka". Do takich „krzywd" należy nadmierna często ilość stopni niedostatecznych w klasach IV i V. Dowodzi to jednak zazwyczaj wygórowanych wymagań w danym przedmiocie. Tedy na lata przełomowe dzisiejszego gim. IV i V kl. należy obniżyć wymagania. Do tych „krzywd" dochodzi fakt spóźniania się nauczyciela na lekcje. Nie możemy uczniów karać za

spóźnianie się, jeżeli mają zły przykład zgóry. Podobnie niedopuszczalne są fakty tolerowania nadużyć uczniowskich w formie ściągaczek czy podpowiadania. Bywają też częste fakty braku wyrozumienia psychiki dzieci „trudnych“ do prowadzenia. które się skazuje na potępienie, kiedy najczęściej pozyskanie ich zaufania prowadzi do poprawy. Stała postawa nieufności wobec ucznia, pomawianie go o chęć wyprowadzenia nauczyciela w pole, rodzą bunt i chęć zemsty u młodych. 3) **dr. Br. Wieczorkiewicz** — O podręcznik gramatyki szkolnej — bierze w obronę podręcznik prof. Szobera przeciw powierzchownym atakom prasy niefachowej. 4) **Stef. Drzewiecki** — Ilustracja szkolna — (cz. II) wskazuje na wartość wydawnictwa ZNP. w 25 serjach i 350 obrazach — wydanych starannie i po niskiej cenie. Ułatwiają one pracę geografowi, poloniście, historykowi, rozwiązują kwestję przyozdabianie sal szkolnych. **dr. A: Zand** — Nauczanie pod kierunkiem na lekcjach historji. Przy stosowaniu heurezy (pytania, wykład i krótki plan) stwierdził autor 1) że uczennice zdolne mało korzystały z lekcji — przystosowanej do poziomu średniaczek, 2) musiał się posługiwać skąpym w wiadomości podręcznikiem Ryniewicza. Obecnie stosuje jako podstawę podr. Ryniewicza — zdolniejsze korzystają prócz tego z Naukego — najzdolniejsze z Szelągowskiego i Karejewa. Praca „zmontowana“ jest następująco: Jednostkę metodyczną stanowi kilka lekcyj. Na pocz. lekcji pisze nauczyciel na tablicy zagadnienie (np. Przyczyny rewolucji fran.) wskazując główne jego momenty, podając odnośne rozdziały podręczników. Zdolniejsze otrzymują specjalne kwestje do opracowania. Po pewnem przygotowaniu (cichem) części zagadnienia następuje 2) lekcja głośna, której celem wydobycie najaw wiadomości uczennic mniej zdolnych: każdą kwestję rozważają następnie uczennice zdolniejsze — w odpowiednich zaś momentach zabierają głos specjalistki - referentki. Numer zamykają interesujące działy „Z całego świata“ oraz sprawozdania i komunikaty.

**Zane Grey. KARAWANY WALCZĄCE.** Powieść. Przełożył z angielskiego Stefan Barszczewski. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1931. W brosz. zł. 6,40; w opr. płóc. 8,80:

Treścią powieści jest twarde i ciężkie życie pierwszych osadników na Dalekim Zachodzie, a zwłaszcza przewoźników karawan, nazywanych od ciągłych utarczek z Indjanami — walczącemi. Już sam temat daje autorowi nieskończone możliwości zaciekawienia czytelnika. Zane Grey. jeden z poczytniejszych pisarzów amerykańskich, wyzyskał go, aby stworzyć niezwykle interesującą i emocjonującą powieść.

Oto krótka jej osnowa: bohater Clint Belmet jest jednym z pionierów Zachodu, najpierw jako młody chłopiec, później zahartowany kresowiec, niestrudzony i mężny dowódca karawan, przewożących transporty towarów, — staczający nieustanne walki z zewsząd grożącymi wrogami. Clint na stepach Zachodu traci wszystkich bliskich, rodziców, przyjaciół, opiekunów, a w młodości nawet towarzyszkę pierwszej podróży. W ciągu jednak swego burzliwego życia spotyka ją znowu, pokochuje i odtąd rozpoczyna się najciekawsza, najbardziej dramatyczna część powieści.